

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACT DU PROGRAMME ÉGALITÉ SUR LE
DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET SOCIOAFFECTIF
D'ENFANTS IMMIGRANTS DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
DOMINIQUE CÔTÉ

MAI 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ces travaux n'auraient jamais pu voir le jour sans l'appui dont j'ai pu bénéficier. Je voudrais remercier le Conseil Canadien pour l'Apprentissage (CCA) pour son soutien financier ainsi que tous les organismes qui ont collaboré au projet. Sur le plan académique, je remercie Marie-Claude Guay, pour sa détermination, sa rigueur et sa confiance ainsi que Luc Reid, pour sa disponibilité, sa souplesse et le fait qu'il ait d'abord cru en moi. Merci à Jean Bégin pour sa grande disponibilité et ses talents de vulgarisateur.

Je voudrais remercier ma famille et mes amours qui ont été l'essence de cette réalisation. Merci Anne et Jean, pour m'avoir transmis la curiosité, la persévérance et le désir d'aider les autres. C'est surtout grâce à votre soutien que j'ai pu y arriver. Merci à mes frères Mathieu et Nicolas de m'avoir toujours appuyée et encouragée dans cette démarche. Je remercie mon amoureux Simon, qui m'a épaulée et supportée avec beaucoup de grandeur d'âme, de force et de sérénité. Merci à mes amis les animaux pour leur support et leur présence Tipite, Janis, Bobby et Cassio.

Merci à tous mes amis qui ont été les piliers de mon quotidien. Je pense à Julie, son courage et sa vivacité, Mathieu, sa sensibilité et son appui, Lyne, sa sagesse et son grand cœur, Nathalie, sa connaissance et son esprit critique, Bruno, son humour et sa générosité, Mélanie, son écoute et sa sensibilité, Marie-José, sa disponibilité et sa présence, Phoebe, son énergie et sa joie de vivre. Je remercie aussi tous mes collègues, plus particulièrement mes amies Véronique, Isabelle et Caroline et tous les autres qui, de près ou de loin, m'ont soutenue, conseillée ou inspirée.

Merci à tous ceux qui m'ont assistée et qui ont collaboré à la réalisation de ce projet, particulièrement à Pascal, Héloïse et Geneviève. Enfin, je voudrais souligner l'implication des familles immigrantes de Montréal qui ont fait confiance en ce projet

et qui se sont investies avec beaucoup d'ouverture et de détermination. Je n'oublierai jamais le sourire de vos enfants et la fierté dans vos yeux.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
1 CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.1 Impact des facteurs de risque psychosociaux sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants	4
1.2 Les programmes d'intervention pour les enfants immigrants d'âge préscolaire.....	6
1.2.1 Les programmes de stimulation cognitive et la lecture dialogique pour les enfants immigrants d'âge préscolaire.....	6
1.2.2 Les caractéristiques liées à l'efficacité des programmes d'intervention	10
1.2.3 Obstacles et limites des programmes de stimulation cognitive	12
1.3 Le programme ÉgALIté pour les familles immigrantes du Québec.....	12
2 PREMIER ARTICLE: IMPACTS DU PROGRAMME ÉGALITÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF D'ENFANTS IMMIGRANTS DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT.....	15
2.1 Résumé de la publication en anglais	15
2.2 Impact du programme ÉgALIté sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement.....	16
2.2.1 Résumé.....	16
2.2.2 Introduction.....	17

2.2.3	Méthode	21
2.2.4	Résultats.....	27
2.2.5	Discussion.....	38
2.2.6	Références.....	44
3	DEUXIÈME ARTICLE: DÉVELOPPEMENT SOCIOAFFECTIF D'ENFANTS IMMIGRANTS DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT : IMPACT DU PROGRAMME ÉGALITÉ.....	50
3.1	Résumé de la publication en anglais	50
3.2	Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement: impact du programme ÉgALité	50
3.2.1	Résumé.....	50
3.2.2	Introduction.....	51
3.2.3	Méthode	57
3.2.4	Résultats.....	64
3.2.5	Discussion.....	69
3.2.6	Références.....	75
4	DISCUSSION GÉNÉRALE.....	84
4.1	Impact du programme ÉgALité sur le développement cognitif et socioaffectif	84
4.2	Maintien des acquis du programme ÉgALité.....	88
4.3	Évaluation subjective de l'impact du programme ÉgALité	90
4.4	Implications sur les plans théoriques et cliniques	91
4.5	Limites de ces études.....	93

4.6	Difficultés rencontrées dans la réalisation de cette étude.....	94
4.7	Recherches futures.....	96
CONCLUSION.....		99
APPENDICE A - AFFICHE POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....		101
APPENDICE B- DÉPLIANT POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....		103
APPENDICE C- LETTRE AUX ORGANISMES POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....		106
APPENDICE D - LISTE DES MILIEUX AYANT COLLABORÉ AU RECRUTEMENT		109
APPENDICE E - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....		111
APPENDICE F - QUESTIONNAIRE SOCIOLOGIQUE.....		116
APPENDICE G - CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME ÉGALITÉ		124
APPENDICE H - TECHNIQUES D'ACTIVITÉS DE LECTURE INTERACTIVE		129
APPENDICE I - MATÉRIEL.....		133
RÉFÉRENCES.....		135

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Scores pondérés à l'échelle du fonctionnement intellectuel global (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme).	30
Figure 2.2 Scores pondérés à l'échelle verbale (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme).	31
Figure 2.3 Scores pondérés à l'échelle de performance (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme).	32
Figure 2.4 Scores pondérés à l'échelle du fonctionnement intellectuel (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis).	34
Figure 2.5 Scores pondérés au sous-test Compréhension de consignes (NEPSY) et à l'échelle verbale (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis).	35
Figure 2.6 Scores pondérés au sous-test Attention visuelle (NEPSY) et à l'échelle de performance (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis).	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	23
Tableau 2.2 Corrélations entre les différentes mesures du fonctionnement cognitif	29
Tableau 3.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	59
Tableau 3.2 Moyenne des scores pondérés (scores T) et écart-type à chaque échelle du PSA pour les deux groupes au premier temps de mesure	65
Tableau 3.3 Moyenne des scores pondérés (scores T) et écart-type aux échelles significatives du PSA selon le temps de mesure et le groupe	67

RÉSUMÉ

Les enfants immigrants de pays en développement sont plus à risque de se retrouver dans des milieux socioéconomiques défavorisés cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux. À long terme, ces facteurs de risque peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage et des problèmes affectifs. Au Québec, il n'existe pas de programme d'intervention validé qui vise à soutenir les familles immigrantes face à l'adaptation scolaire de leurs enfants. Dans ce contexte, le programme ÉgALité a été développé afin de répondre aux besoins spécifiques des enfants immigrants. Ce programme vise à 1) favoriser le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants âgés entre 2 et 5 ans, et 2) mieux les préparer face aux attentes de l'école québécoise. Le programme ÉgALité s'adresse aux enfants présentant des retards dans leur développement et il a la particularité d'intégrer les parents au cœur des interventions. Le programme ÉgALité se déroule sur 16 semaines en groupe de 2 à 6 enfants accompagnés de leurs parents. Chaque semaine, des activités à la maison sont suggérées en vue de consolider les apprentissages. Le programme ÉgALité comprend des activités de lecture dialogique auxquelles sont ajoutées des activités de stimulation cognitive. Il a été élaboré en lien avec les exigences de l'école québécoise et selon les caractéristiques des programmes d'intervention qui s'avèrent efficaces.

L'objectif de cette thèse est d'évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement cognitif et socioaffectif et de mesurer le maintien des acquis 4 mois après la fin du programme. Une recension des écrits est d'abord présentée afin de souligner la pertinence d'un programme d'intervention auprès des enfants immigrants d'âge préscolaire. Cette thèse comprend ensuite deux articles. Un premier article documente l'impact du programme ÉgALité sur le développement des fonctions cognitives des enfants immigrants âgés entre 2 et 5 ans. Plus particulièrement, le fonctionnement intellectuel, les habiletés verbales, les habiletés de raisonnement perceptif et les habiletés de préécriture sont évaluées. Les résultats indiquent que le programme ÉgALité améliore le fonctionnement intellectuel global, les habiletés verbales et de raisonnement perceptif. De plus, ces acquis se maintiennent à moyen terme. Le second article vise à évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement des compétences sociales, la diminution des problèmes intériorisés et extériorisés ainsi que l'amélioration de l'adaptation générale. Les résultats indiquent que ce programme diminue les problèmes intériorisés et améliore l'adaptation générale des enfants. Cependant, ces acquis ne se maintiennent pas à moyen terme. Enfin, le dernier chapitre comprend une discussion générale des résultats obtenus, les forces et les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherches futures.

Mots-clés : enfant immigrant d'âge préscolaire, programme de stimulation, lecture dialogique, développement cognitif, développement socioaffectif, adaptation scolaire

INTRODUCTION

Au Québec, comme dans plusieurs pays industrialisés, un grand nombre de familles immigreront chaque année. Parmi elles, plusieurs quitteront leur pays dans des situations précaires afin de favoriser un meilleur avenir pour leur famille et les futures générations. Les immigrants de pays en développement font cependant face à de nombreux défis en arrivant au Québec: apprentissage de la langue, recherche d'emploi, retour aux études pour obtenir les équivalences en emploi, adaptation au climat, acculturation et isolement social.

Les enfants de ces familles immigrantes de pays en développement font aussi face à l'adversité en étant confrontés à de nombreux facteurs de risque psychosociaux. En effet, en plus des défis liés à l'adaptation au pays d'accueil, les familles immigrantes de pays en développement ont des situations économiques précaires, elles logent souvent dans des quartiers défavorisés et elles ne connaissent pas toujours les attentes du pays d'accueil. Ces facteurs de risques psychosociaux influencent le développement des enfants en bas âge et risquent d'entraîner des retards développementaux avant l'âge scolaire. À plus long terme, ces retards ont un impact sur l'intégration et l'adaptation en augmentant les risques de développer des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, le décrochage scolaire et des difficultés d'adaptation à l'âge adulte.

Dans ce contexte, des programmes d'intervention précoce sont offerts à ces enfants afin de diminuer l'impact des facteurs de risques psychosociaux sur leur développement et offrir une meilleure chance à ces familles de s'adapter. Au Québec, le programme ÉgALité a été créé dans cet esprit et il vise à soutenir le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants de pays en développement.

L'objectif général de cette thèse est d'évaluer l'impact et le maintien des acquis du programme ÉgALité auprès d'enfants de 2 à 5 ans issus de familles immigrantes

de pays en développement et cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux (pauvreté, monoparentalité, faible scolarité des parents, pauvre soutien social). Ce programme vise à mieux préparer les enfants immigrants de pays en développement à répondre aux exigences de l'école québécoise lors de leur entrée à la maternelle.

Un premier article vise d'abord à évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement cognitif des enfants immigrants, c'est-à-dire le fonctionnement intellectuel global, les habiletés verbales, les habiletés de raisonnement perceptif et les habiletés de préécriture. Un second article a pour objectif d'évaluer l'impact de ce programme sur le développement socioaffectif, plus spécifiquement sur les problèmes intériorisés et extériorisés, les compétences sociales et l'adaptation globale des enfants.

Cette étude pilote d'efficacité s'inscrit dans un programme de recherche et elle est une étape préalable à un projet de plus grande envergure qui vise à évaluer l'efficacité du programme auprès d'un échantillon plus important, à vérifier l'efficacité du programme selon l'adulte impliqué auprès de l'enfant (parent ou éducateur en garderie) et à évaluer, dans une perspective longitudinale, son impact sur la réussite scolaire.

Le présent chapitre dresse un portrait des connaissances actuelles concernant les programmes d'intervention auprès des enfants immigrants d'âge préscolaire. Le chapitre II présente un article intitulé « Impacts du programme ÉgALité sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement ». Ce chapitre présente les effets du programme ÉgALité sur le fonctionnement cognitif des enfants immigrants à court et à moyen terme. Le chapitre III s'intitule « Le développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement: impact du programme ÉgALité ». L'article présenté dans ce chapitre vise pour sa part à exposer les implications du programme ÉgALité dans le soutien du développement socioaffectif à court et moyen terme. L'importance de l'implication des parents est aussi soulignée et discutée. Enfin, le chapitre IV présente une discussion générale sur

les résultats obtenus dans le cadre des deux articles ainsi que l'implication de ces résultats sur les plans théoriques et cliniques. Les limites méthodologiques, les obstacles rencontrés ainsi que les pistes de recherches futures y sont également exposés.

1 CONTEXTE THÉORIQUE

Le premier chapitre de cette thèse fait état des connaissances concernant l'impact des facteurs de risque psychosociaux sur le développement de l'enfant et les interventions basées sur la lecture dialogique pour les enfants immigrants d'âge préscolaire. La pertinence d'évaluer l'efficacité d'un nouveau programme d'intervention, le programme ÉgALité, est ensuite exposée. Ce programme vise à soutenir le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants de pays en développement afin qu'ils soient mieux préparés pour rencontrer les exigences de l'école québécoise.

1.1 Impact des facteurs de risque psychosociaux sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants

L'environnement et les occasions d'apprentissage qu'il offre ont une importance capitale pour le développement cognitif et socioaffectif de l'enfant. Il est maintenant bien connu que le cumul de facteurs de risque psychosociaux (pauvreté, monoparentalité, faible scolarité des parents, problèmes légaux, pauvre soutien social) affecte négativement le développement de l'enfant (Aikens et Barbarin, 2008; Duncan et Brooks-Gunn, 2000).

Des études indiquent que les familles immigrantes de pays en développement sont davantage touchées par les risques psychosociaux associés à la pauvreté (milieux socioéconomiques défavorisés, apprentissage de la langue d'accueil comme langue seconde et faible niveau d'éducation des parents) (Duncan *et al.*, 2000; Mistry, Biesanz, Chien, Howes et Benner, 2008). La situation est préoccupante puisque la présence de nombreux facteurs de risque psychosociaux chez ces familles immigrantes rend leurs enfants plus vulnérables aux retards dans leur développement cognitif et socioaffectif dès l'âge préscolaire et que ces retards sont associés à des difficultés d'apprentissage et à des problèmes de comportement lors de l'entrée

scolaire (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Bruchinal et Ramey, 2001; Duncan *et al.*, 2000; La Paro et Pianta, 2000; Middlemiss, 2005; Mistry *et al.*, 2008).

Des auteurs soulignent qu'un environnement familial stimulant sur les plans cognitif et langagier est fondamental dans le développement du langage, de l'alphabétisation ainsi que des compétences sociales et comportementales (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty et Fanze, 2005). Les habiletés cognitives et langagières permettent à l'enfant de verbaliser et de réguler ses émotions, d'interagir avec ses pairs et l'adulte et elles influencent le fonctionnement scolaire de l'enfant (Duncan *et al.*, 2007). En ce sens, un enfant qui accuse un retard de langage est plus à risque de manifester des comportements associés au retrait social et à un état dépressif (Irwin, Carter et Briggs-Gowan, 2002). Ces enfants peuvent aussi éprouver des difficultés à exprimer leurs besoins et à réguler leur affect, ce qui peut entraîner des problèmes de comportements extériorisés (Ketelaars, Cuperus, Jansonius et Verhoeven, 2010; McGee, Partridge, Williams et Silva, 1991; Powell, 2010). À l'inverse, les habiletés socioémotives sont liées aux compétences académiques puisque les enfants ne présentant pas de problèmes intériorisés ou extériorisés sont plus disposés aux apprentissages scolaires (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco et Mcwayne, 2005; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger et Pachan, 2008). Foster et ses collaborateurs (2005) soulignent le fait que les compétences langagières et cognitives ainsi que le fonctionnement socioémotionnel sont reliés et influencés par des facteurs de risque environnementaux similaires tels que la situation socioéconomique et les occasions d'apprentissage à la maison. Comme les familles immigrantes cumulent souvent plusieurs facteurs de risque psychosociaux, leurs enfants sont plus susceptibles de présenter des retards sur le plan du développement cognitif et socioaffectif.

1.2 Les programmes d'intervention pour les enfants immigrants d'âge préscolaire

Dans un contexte où les pays industrialisés accueillent un grand nombre de familles immigrantes de pays en développement chaque année, des programmes d'intervention ont été élaborés afin de minimiser l'impact des facteurs de risque psychosociaux sur le développement et l'adaptation scolaire de ces enfants. L'intervention auprès de cette population semble d'autant plus pertinente que les parents immigrants de milieux socioéconomiques défavorisés seraient moins enclins à offrir des situations propices au développement cognitif de leur enfant (Boyce, Cook, Roggman, Innocenti, Jump et Akers, 2004). L'intervention auprès des familles immigrantes a pour but de promouvoir l'égalité des chances de leurs enfants lors de l'entrée à l'école et à plus long terme, de favoriser leur intégration sociale et professionnelle à l'âge adulte.

Des auteurs indiquent que l'implantation de programmes de stimulation auprès de populations immigrantes peut diminuer l'impact des facteurs de risque psychosociaux en améliorant le développement cognitif de leurs enfants (Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Magnuson, Lahaie et Waldfogel, 2006) ainsi que le développement de leurs compétences sociales (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010; Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008).

1.2.1 Les programmes de stimulation cognitive et la lecture dialogique pour les enfants immigrants d'âge préscolaire

Parmi les programmes visant la stimulation cognitive de l'enfant immigrant d'âge préscolaire présentant des facteurs de risque psychosociaux, l'impact de la lecture dialogique a largement été examiné (What Works Clearinghouse, 2006, 2007) et ce, principalement dans une visée préventive auprès de populations à risque de développer des retards développementaux. La lecture dialogique a été développée par Whitehurst et ses collaborateurs et elle vise à enseigner aux parents et aux éducateurs des techniques permettant à l'enfant de développer son langage, tant au plan expressif qu'au plan réceptif (Adams, 1990; Arnold, Loningan, Whitehurst et Epstein 1994;

Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; De Baryshe, 1993; Paynes, Whitehurst et Angell, 1994; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe, Valdez-Menchaca et Caulfield, 1988). La lecture dialogique se différencie de la lecture que l'adulte fait habituellement à l'enfant. Typiquement, l'adulte lit le livre à l'enfant alors que dans le cadre de la lecture dialogique, c'est l'enfant qui est invité à être le narrateur de l'histoire (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith et Fischel, 1994; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone et Fischel, 1994). L'adulte prend un rôle plus passif en écoutant l'enfant et en stimulant la réflexion et le langage. Pour ce faire, il peut ajouter de l'information, poser des questions et faire en sorte que l'enfant élabore davantage ses idées en lien avec les images qui sont proposées. La lecture dialogique s'inspire du modèle théorique de Vygotsky (1978) qui suggère que lors de l'interaction avec l'adulte, le développement cognitif et langagier de l'enfant peut être amélioré en stimulant la zone proximale de développement. Pour ce faire, l'adulte peut intervenir en étant sensible aux niveaux cognitif et langagier actuels de l'enfant et à son potentiel pour l'apprentissage. En effet, l'augmentation progressive du niveau de difficulté en tenant compte de la compréhension de l'enfant permet de maximiser les apprentissages (Blewitt, Rump, Shealy et Cook, 2009). Bref, la lecture dialogique est basée sur trois principes généraux : l'utilisation de techniques évocatrices qui encouragent la participation active de l'enfant dans la narration de l'histoire; la rétroaction sous forme d'encouragements, de commentaires et de corrections; et l'adaptation progressive de l'adulte pour demeurer au même niveau ou à un niveau légèrement supérieur au fonctionnement cognitif et aux habiletés de l'enfant (Arnold et Whitehurst, 1994). La lecture dialogique a les avantages d'être relativement facile à enseigner et d'être peu coûteuse. Des études sur la lecture dialogique montrent des effets positifs sur l'augmentation du vocabulaire et la reconnaissance des graphèmes (Mol, Bus, de Jong et Smeets, 2008; Reese et Cox, 1999) ainsi que sur l'augmentation du nombre et de la complexité des commentaires et des questions des enfants (Morrow, 1988).

Bien que peu documenté à ce jour, la lecture dialogique pourrait aussi avoir un impact positif sur le développement des habiletés socioaffectives des enfants puisqu'elle favorise la discussion sur les thèmes des émotions et de diverses situations sociales (Brown et Curran, 1996; Doyle et Bramwell, 2006). Lorsque l'adulte choisit des histoires impliquant des interactions sociales entre les personnages, les enfants ont l'occasion d'améliorer leurs connaissances des émotions et d'avoir des discussions en lien avec la résolution de conflits et les attitudes prosociales telles que l'écoute et la capacité d'autocontrôle. Également, il semble qu'il existe une relation positive entre la lecture dialogique et le développement des théories de la pensée chez l'enfant (Bamberg, 1991). Le développement des théories de la pensée se produit à l'âge préscolaire et il permet à l'enfant d'être éventuellement capable de considérer les perspectives différentes des autres, ce qui est aussi à l'origine du développement des habiletés sociales plus complexes telles que l'empathie. Selon Zevenbergen et ses collaborateurs, lors de la lecture dialogique, les enfants font référence à des états internes qui sont vécus par les personnages et ils doivent souvent se placer dans différentes perspectives au cours de la narration de l'histoire (Zevenbergen, Whitehurst et Zevenbergen, 2003). La lecture dialogique est non seulement un moment relationnel privilégié entre le parent et son enfant, mais elle permet la transmission des valeurs culturelles et influence la qualité du lien affectif entre le parent et l'enfant (Bus et vanIjzendoorn, 1997; Bus *et al.*, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994).

La lecture dialogique est utilisée auprès de la communauté et des familles présentant plusieurs facteurs de risque psychosociaux afin de prévenir les difficultés scolaires des enfants puisqu'elle peut stimuler l'intérêt pour la lecture. Des études indiquent que les acquis induits par la lecture dialogique chez les enfants d'âge préscolaire se maintiennent jusqu'à l'entrée à l'école (Snow, 1991; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995; Whitehurst et Lonigan, 1998; Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting et Fischel, 1999). Plusieurs études démontrent

que les programmes d'intervention basés sur la lecture dialogique améliorent les performances cognitives et langagières chez des enfants immigrants d'âge préscolaire provenant de milieux socioéconomiques défavorisés (Boyce *et al.*, 2004; Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik et Ramey, 1997; Hargrave et Sénéchal 2000; Jiménez, Filippini et Gerber, 2006; Lonigan et Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow et McBride-Chang, 2003; Zevenbergen *et al.*, 2003).

Au Québec, les programmes ALI-Bébé, ALI-Bambin et ALI-Explorateur ont été développés et implantés dans la communauté dans une visée préventive auprès d'enfants ne présentant pas de retard de développement (Malcuit, Pomerleau et Séguin, 2003). Les programmes ALI (activités de lecture interactive) visent à entraîner les parents ou les éducatrices en milieu de garde à utiliser diverses techniques de lecture interactive adaptées à l'âge de l'enfant : obtenir l'attention de l'enfant et utiliser son intérêt, nommer les éléments d'une image, répéter et encourager, poser des questions ouvertes et générales, ajouter de l'information, faire des liens avec la vie courante et respecter le tour de parole (Malcuit, Pomerleau et Séguin, 2003). Six mois après leur implantation, on note que ces programmes améliorent le développement du langage et les fonctions cognitives des enfants de moins de 3 ans (Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005).

Dans une étude pilote effectuée à la Clinique des troubles de l'attention de l'Hôpital Rivière-des-Prairies, les programmes ALI ont été adaptés pour les enfants de 3 à 5 ans qui présentent à la fois un retard de langage, des difficultés d'attention et une agitation motrice (programme Attention Papillon!, Chartrand, Lageix et Guay, 2007). Tout en conservant la lecture dialogique comme moyen principal de stimulation du langage, des activités structurées ont été ajoutées afin de développer d'autres habiletés préscolaires telles que les habiletés attentionnelles, l'autorégulation des comportements, la motricité fine et les habiletés de conscience phonologique. Ce programme d'intervention a la particularité d'intégrer activement le parent dans

l'intervention auprès de son enfant. L'implication et les observations des parents permettent de généraliser les apprentissages dans la vie courante et d'effectuer des apprentissages par modelage. Les résultats préliminaires montrent que le programme Attention papillon ! améliore les habiletés de langage expressif et ils indiquent une tendance statistique pour l'amélioration des habiletés d'autorégulation du comportement (Chartrand, Lageix et Guay, 2007).

1.2.2 Les caractéristiques liées à l'efficacité des programmes d'intervention

Afin d'assurer l'efficacité des programmes d'intervention, il semble que certains aspects sont à privilégier. Dans une métaanalyse incluant la revue de 19 études s'intéressant aux caractéristiques menant à l'efficacité de programmes d'intervention conçus pour soutenir le développement de l'enfant, Blok, Fukkink, Gebhardt et Leseman (2005) relèvent deux caractéristiques des programmes d'intervention qui améliorent le fonctionnement cognitif. Dans un premier temps, ces auteurs soulignent l'importance de l'entraînement aux habiletés parentales pour stimuler le développement cognitif des enfants. À ce sujet, plusieurs études ont souligné l'importance d'impliquer les enfants avec leurs parents dans le cadre de l'intervention avec les techniques de lecture dialogique (Arnold *et al.*, 1994; Cronan, Cruz, Arriaga et Sarkin, 1996; Whitehurst *et al.*, 1988). Il est important d'enseigner les techniques de lecture dialogique aux parents puisqu'ils ne les utilisent pas spontanément (Huebner, 2000). Les interventions semblent aussi plus efficaces lorsque les parents reçoivent des instructions et une formation de façon directe plutôt qu'à l'aide d'une vidéo ou par téléphone (Huebner et Meltzoff, 2005). Des auteurs soulèvent toutefois que les interventions effectuées uniquement auprès des parents seraient plus ardues puisque ces derniers montrent une résistance face aux changements dans leurs croyances culturelles et dans la modification de leurs stratégies éducatives (Halpern, 2000). Dans un second temps, Blok et ses collaborateurs (2005) soulignent que le déroulement des activités en continuité à la

maison et à l'extérieur de la maison est une caractéristique favorisant l'efficacité des programmes d'intervention.

Sur le plan des activités, on retient que la diversité des activités de stimulation et des stratégies d'apprentissage ont un impact sur le développement de la littératie de l'enfant et que ces interventions sont plus efficaces lorsque celles-ci sont effectuées en petits groupes plutôt qu'individuellement ou en grand groupe (Aram, 2005; Collins, 2010; Morrow et Smith, 1990). Concernant l'intensité et la durée, des études montrent que des programmes de prévention de 4 à 7 semaines, à raison de 3 périodes hebdomadaires de lecture dialogique de 10 minutes, améliorent significativement le langage chez des enfants âgés entre 2 et 4 ans provenant de milieux socioéconomiques défavorisés et de communautés culturelles variées (Lonigan et Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1988; Whitehurst, Arnold *et al.*, 1994 ; Whitehurst, Epstein *et al.*, 1994).

En outre, le fait d'utiliser un nombre restreint de livres et de répéter les mêmes histoires est aussi plus efficace pour le développement de la structure des phrases et il permet au parent d'introduire de nouveaux mots, ce qui favorise l'amélioration du langage expressif et réceptif de l'enfant d'âge préscolaire (Senechal, 1997; Senechal et LeFevre, 2001). Il est également pertinent de choisir des livres contenant beaucoup d'images et peu de texte puisqu'ils favorisent la conversation entre le parent et l'enfant (Fletcher et Reese, 2005). Des livres avec un contenu socioémotif ont aussi l'avantage de susciter les discussions liées au développement des habiletés socioaffectives des enfants (Doyle et Bramwell, 2006).

En somme, selon Ramey et Ramey (1998), l'intervention précoce, l'utilisation de moyens diversifiés, la durée des interventions ainsi que le niveau d'implication des parents et des enfants sont des facteurs prédictifs de l'efficacité des programmes d'intervention. Selon ces auteurs, ces caractéristiques associées aux programmes de stimulation peuvent modifier les trajectoires développementales des enfants sur les plans cognitif et socioaffectif.

1.2.3 Obstacles et limites des programmes de stimulation cognitive

Néanmoins, même si l'implantation de programmes d'intervention auprès des enfants immigrants semble prometteuse, Magnuson et ses collaborateurs (2006) soulignent que le principal obstacle est de recruter les familles issues de l'immigration qui vivent souvent dans l'isolement social et qui font face à de nombreux défis tels que l'apprentissage d'une nouvelle langue et la recherche d'un emploi.

Enfin, certains auteurs soutiennent que ce type de programme de stimulation cognitive n'est peu ou pas efficace avec les enfants ayant des troubles plus sévères du développement (Conant, Budoff, Hecht et Morse, 1984). Il semble que des programmes de stimulation spécialisés et adaptés sont davantage efficaces auprès de ces jeunes.

1.3 Le programme ÉgALité pour les familles immigrantes du Québec

Dans les quartiers défavorisés de Montréal, où l'on retrouve une importante concentration d'immigrants de pays en développement, il n'existe pas de programme d'intervention validé spécialement conçu pour favoriser le développement des enfants immigrants d'âge préscolaire et ainsi mieux les préparer pour l'entrée à la maternelle. Ces enfants devront pourtant intégrer le système scolaire québécois et leurs performances scolaires seront comparées à celles des autres enfants de leur quartier. Ces enfants auront aussi à développer des compétences transversales qui visent autant le développement de la communication, de la socialisation et de l'autonomie (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Des programmes d'intervention pour stimuler le développement cognitif et socioaffectif de l'enfant et minimiser l'impact des facteurs de risque psychosociaux sont nécessaires afin de répondre aux besoins de cette population.

Dans ce contexte, le programme ÉgALité (Benoît-Lajoie, 2011) a été conçu pour mieux préparer les enfants immigrants à l'entrée à l'école. Le programme

ÉgALité est basé sur les techniques de lecture dialogique inspirées des travaux de Whitehurst et ses collaborateurs (1988) ainsi que ceux de Malcuit et ses collaborateurs (2003) qui ont été adaptées pour la population québécoise. Également, des activités structurées ont été élaborées selon le modèle théorique du développement de l'enfant (Brigance, 1994) et en considérant les attentes de l'école québécoise (Ministère de l'éducation du Québec, 2006). Dans le cadre du programme ÉgALité, les techniques de lecture interactive visent l'amélioration du fonctionnement intellectuel global, du langage expressif et du langage réceptif. Le programme ÉgALité est aussi composé d'activités structurées visant le développement des habiletés préscolaires des enfants telles que les habiletés de prélecture (processus phonologiques), de préécriture (motricité fine) et les habiletés de raisonnement perceptif. La lecture dialogique et les activités structurées sont aussi élaborées pour favoriser le développement socioaffectif (connaissance des émotions, résolution de conflits, intégration de la routine, respect du tour de parole). Enfin, le programme ÉgALité utilise aussi des activités structurées et des techniques de renforcement positif afin de favoriser l'autocontrôle, l'attention et les comportements prosociaux des enfants (renforcement à l'aide de jetons à intervalles progressifs et activités visant le développement de l'attention sélective et soutenue).

Le programme Égalité comprend six phases divisées en objectifs spécifiques pour chaque semaine : 1) initiation des parents aux techniques de lecture interactive, 2) « langage »: vise le développement des habiletés langagières, 3) « prélecture »: vise l'apprentissage des lettres de l'alphabet et le développement des habiletés liées à la conscience phonologique, 4) « préécriture »: vise le développement des habiletés de motricité fine, 5) « attention et autorégulation des comportements »: vise le développement de l'attention et des habiletés de régulation du comportement et 6) « compétences sociales »: entraîne l'enfant à nommer des émotions, à résoudre des conflits et à intégrer la routine à son quotidien. Le calendrier des activités contenues dans le programme ÉgALité est présenté à l'appendice G.

Les activités du programme ÉgALité sont conçues et adaptées spécialement pour des enfants et des parents immigrants issus de pays en développement. Par exemple, le programme tient compte des références culturelles, entre autres pour le choix des livres ainsi que pour l'élaboration des activités structurées auprès des enfants. De plus, pour ce qui est des activités à la maison, toutes les consignes sont accompagnées de pictogrammes facilitant la compréhension et minimisant les difficultés de lecture du français qui peuvent être présentes chez la population allophone. Il faut aussi souligner que les activités destinées pour la maison sont expliquées et illustrées aux parents lors des séances de groupe hebdomadaires. On considère cependant, selon le recensement québécois de 2001, que près de 90% de la population immigrante visée dans le cadre de cette étude, soit dans les quartiers Rivière-des-prairies et Montréal-Nord, comprend le français (Immigration et communautés culturelles du Québec, 2005). Dans ce contexte, il s'avère réaliste d'offrir un programme d'intervention en français à ces immigrants.

Bref, l'originalité du programme ÉgALité réside dans le fait qu'il s'adresse à des enfants immigrants présentant des retards sur le plan du développement cognitif et qu'il est donc implanté dans une visée curative et non dans une visée préventive. De plus, les parents sont directement impliqués dans le processus d'intervention auprès des enfants et ils acquièrent des techniques spécifiques favorisant le développement de leur enfant. Ces techniques pourront éventuellement être généralisées à d'autres sphères d'activités parent-enfant et ainsi maximiser les bénéfices pour l'enfant et renforcer le lien affectif avec le parent. Il permet aussi aux parents issus de pays en développement, d'acquérir des connaissances sur les attentes de l'école québécoise vis-à-vis la préparation de l'enfant à l'entrée à la maternelle ainsi que sur leur rôle d'accompagnateur dans la réussite scolaire de leur enfant. Les deux articles présentés dans cette thèse s'inscrivent dans une démarche visant la validation du programme ÉgALité.

2 PREMIER ARTICLE: IMPACTS DU PROGRAMME ÉGALITÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF D'ENFANTS IMMIGRANTS DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT (Côté, D., Guay, M.-C. et Reid, L., en préparation)

2.1 Résumé de la publication en anglais

This study examined the impact of a cognitive stimulation program (ÉgALité program) on the cognitive development of immigrant preschoolers. Based on dialogic reading and structured activities, the purpose of the ÉgALité program is to prepare immigrants' children for their future adaptation in school. More specifically, the goals were to measure the efficiency of ÉgALité program and to assess the maintenance of the progress. Forty-seven children aged between 2 and 5 years old and their parents took part in the study. Participants were randomly assigned to two experimental groups: the ÉgALité group, who received the stimulation program, and a waiting list group. Children were assessed with cognitive measures on global intellectual functioning, verbal skills, perceptual reasoning skills and prewriting skills before and after the ÉgALité program. Results show that children who received the ÉgALité program improved significantly in their global IQ, verbal comprehension and perceptual reasoning in comparison with children in the waiting list. This progress was maintained over a period of four months after the end of the program. No difference was found between groups regarding prewriting skills (fine motor skills). The results highlight the efficiency of the ÉgALité program for improving cognitive functioning and suggest helping to prepare immigrant's children for school. Future longitudinal research is needed in order to specify progress maintenance when children integrate school and the impact on success at school.

Key words: immigrant's preschoolers children, cognitive stimulation program, school adaptation, dialogic reading, cognitive development

2.2 Impact du programme ÉgALIté sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement

2.2.1 Résumé

La présente étude examine l'efficacité d'un programme de stimulation cognitive (Programme ÉgALIté) visant le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement d'âge préscolaire présentant des retards sur le plan du développement cognitif. À partir de la lecture dialogique et d'activités structurées, le programme ÉgALIté vise à mieux préparer les enfants immigrants à l'entrée à l'école québécoise. Les objectifs consistent d'une part, à évaluer l'impact du programme ÉgALIté sur différentes habiletés cognitives et d'autre part, à mesurer le maintien des acquis. Quarante-sept enfants âgés de 2 à 5 ans et leurs parents participent à cette étude. Ils sont répartis au hasard dans deux groupes : le groupe ÉgALIté qui bénéficie du programme de stimulation cognitive et le groupe en liste d'attente. À l'aide de mesures standardisées, le fonctionnement intellectuel global, les habiletés verbales, les habiletés de raisonnement perceptif et les habiletés de préécriture des participants sont évalués avant et après le programme. Les résultats indiquent que les enfants ayant participé au programme ÉgALIté améliorent significativement leur fonctionnement intellectuel global, leurs habiletés verbales ainsi que leurs habiletés de raisonnement perceptif comparativement aux enfants en liste d'attente. Ces acquis se maintiennent quatre mois après la fin du programme. Toutefois, le programme ÉgALIté ne semble pas améliorer les habiletés de préécriture (motricité fine). Ces résultats suggèrent que le programme ÉgALIté pourrait permettre de mieux préparer les enfants d'immigrants pour l'entrée à l'école puisque l'amélioration du fonctionnement intellectuel global est prédicteur de la réussite scolaire. De futures recherches sont requises afin d'évaluer le maintien de ces acquis à plus long terme et l'impact du programme sur la réussite scolaire.

Mots-clés: enfants immigrants d'âge préscolaire, programme de stimulation cognitive, adaptation à l'école, lecture dialogique, développement cognitif

2.2.2 Introduction

Le développement de l'enfant est affecté par le cumul de facteurs de risque psychosociaux (pauvreté, monoparentalité, faible scolarité des parents, problèmes légaux, pauvre soutien social) (Aikens et Barbarin, 2008; Duncan et Brooks-Gunn, 2000). Des études soulignent que les facteurs de risque sont cumulatifs et que les minorités ethniques sont davantage touchées par les risques associés à la pauvreté et au développement cognitif et social de l'enfant (Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994; Mistry, Biesanz, Chien, Howes et Benner, 2008). En effet, il semble que les familles immigrantes se retrouvent plus souvent dans des situations de vie plus adverses: milieu socio-économique défavorisé, apprentissage de la langue d'accueil comme langue seconde, faible niveau d'éducation des parents et faible revenu. Ces facteurs de risque environnementaux prédisposent les enfants immigrants à des difficultés lors de l'entrée à l'école dans leur pays d'accueil (Magnuson, Lahaie et Waldfogel, 2006).

Dans une étude réalisée auprès de 513 familles résidant dans des quartiers défavorisés de Montréal, le développement d'enfants âgés entre 20 et 42 mois de deux groupes (immigrants de pays en développement et non immigrants) est comparé en tenant compte du cumul des facteurs de risque (Choquette, Blanchard et Guay, 2008). Les résultats indiquent que les scores de développement cognitif des enfants sont plus faibles s'ils sont issus de familles immigrantes de pays en développement. Même en l'absence de facteur de risque, le score moyen de ces enfants se situe à plus d'un écart type sous la moyenne normative; il est comparable à celui des enfants de familles non immigrantes qui cumulent trois facteurs de risque. Qui plus est, le score moyen de ces enfants continue de diminuer avec le cumul des facteurs de risque.

Puisque le fonctionnement scolaire ultérieur est en continuité avec le développement pendant la petite enfance (La Paro et Pianta, 2000), les résultats de cette étude sont inquiétants. Un enfant qui présente des retards de développement en

bas âge risque d'avoir des difficultés d'ajustement et des problèmes scolaires (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal et Ramey, 2001; Middlemiss, 2005). Selon Duncan et Brooks-Gunn (2000), il semble que les enfants de milieux socio-économiques défavorisés ont deux fois plus de chance de répéter une année scolaire et de décrocher avant la fin du secondaire. De plus, ces enfants ont 1,4 fois plus de probabilités de rencontrer des difficultés d'apprentissage, sans compter les problèmes de comportement qui peuvent en découler. À l'inverse, des programmes d'intervention visant le développement des fonctions cognitives peuvent diminuer l'impact des facteurs de risque psychosociaux en favorisant le développement de l'enfant d'âge préscolaire et en contribuant à augmenter ses chances de réussite à l'école (Mistry *et al.*, 2008; Ramey et Ramey, 1998). Compte tenu des impacts négatifs d'un retard de développement en petite enfance sur la capacité ultérieure d'adaptation de l'enfant, il s'avère crucial de développer des programmes d'intervention efficaces.

Pour stimuler le langage chez l'enfant d'âge préscolaire, Whitehurst et ses collègues (1988) ont développé un programme d'intervention basé sur la lecture dialogique avec l'enfant (Whitehurst *et al.*, 1988; Whitehurst *et al.*, 1994; Whitehurst et Lonigan, 1998). Contrairement à la lecture traditionnelle où l'adulte raconte une histoire à l'enfant, la lecture dialogique implique une participation active de l'enfant tandis que l'adulte devient un auditeur qui stimule l'enfant (Whitehurst et Lonigan, 1998). Le rôle de l'adulte est ici de solliciter l'enfant à parler en lui posant des questions à partir des images et en ajoutant de l'information. Dans une métaanalyse incluant 16 études, des auteurs ont démontré que la lecture dialogique augmente le vocabulaire des enfants comparativement à la lecture traditionnelle (Mol, Bus, de Jong et Smeets, 2008). Selon une revue de la littérature faite par What Works Clearinghouse (US Department of Education, Institute of Education Sciences [USDEIES], janvier et février 2007), il semble que la lecture dialogique ait des effets

bénéfiques en ce qui concerne le développement du langage expressif et qu'elle améliore les habiletés de prélecture et de préécriture.

Valdez-Menchaca et Whitehurst (1992) ont aussi montré l'efficacité de la lecture dialogique auprès d'enfants immigrants mexicains âgés de deux ans et issus de milieux défavorisés. Dans une étude d'interventions réalisées à l'aide des techniques de lecture dialogique, Hargrave et Sénéchal (2000) ont obtenu une augmentation du vocabulaire expressif des enfants avec un retard de langage alors que presque la moitié de leur échantillon était composée d'enfants allophones. Également, plusieurs programmes d'intervention basés sur la lecture dialogique corroborent ces résultats en constatant une amélioration des habiletés langagières auprès d'échantillons d'origines culturelles variées (Boyce *et al.*, 2004; Jiménez, Filippini et Gerber, 2006; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow et McBride-Chang, 2003). Ces études mettent en évidence l'importance d'enseigner aux parents immigrants des techniques de lecture afin d'améliorer le langage des enfants. La lecture conjointe entre le parent et son enfant a non seulement des effets sur la littératie, mais elle est souvent bénéfique pour la qualité de la relation affective ainsi que la confiance, l'exploration et la motivation de l'enfant en lien avec les apprentissages (Bus et van Ijzendoorn, 1997; Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994). L'intervention auprès de la population immigrante semble d'autant plus pertinente puisque les parents immigrants de milieux socio-économiques défavorisés sont moins portés à lire avec leurs enfants et à leur apporter des situations propices au développement cognitif (Boyce *et al.*, 2004).

Depuis quelques décennies, de nombreuses familles de pays en développement quittent leur pays pour immigrer dans les pays industrialisés tel que les États-Unis et le Canada. Le Québec accueille une grande proportion d'immigrants et 86,9% d'entre eux habitent la région de Montréal (Gouvernement du Québec, 2009). Parmi ces

familles immigrantes, plusieurs d'entre elles habitent dans les quartiers défavorisés et présentent plusieurs facteurs de risque en lien avec le développement cognitif de leur enfant. Ces enfants, qui accusent souvent des retards de développement en bas âge, devront être scolarisés dans leur pays d'accueil et leurs performances scolaires seront comparées à celles d'enfants non immigrants de leur quartier. Considérant que les disponibilités en milieu de garde sont limitées au Québec nous avons développé un programme d'intervention novateur afin de mieux les préparer et de les outiller à rencontrer les exigences de l'école québécoise, le programme ÉgALité (Benoît-Lajoie, 2011). Les résultats préliminaires d'une première étude sont forts encourageant puisqu'ils indiquent que le programme soutient le développement socioaffectif de ces enfants en diminuant leurs problèmes intériorisés et en améliorant leur adaptation générale (Côté, Reid et Guay, en préparation).

Le programme ÉgALité est original puisqu'il inclut à la fois des activités de lecture dialogique ainsi que des activités structurées visant à stimuler le développement d'habiletés cognitives spécifiques en lien avec le fonctionnement scolaire. Contrairement aux autres programmes qui sont implantés dans une visée préventive, le programme ÉgALité a aussi la spécificité d'intervenir de façon ciblée auprès des enfants immigrants présentant un retard sur le plan du développement cognitif. Une autre particularité de ce programme est que le parent est directement impliqué dans les interventions de stimulation avec son enfant, favorisant d'une part, la consolidation et la généralisation des acquis et d'autre part, renforçant le lien parent-enfant.

Le programme ÉgALité a aussi été conçu selon les données probantes liées à l'efficacité des programmes. Ainsi, il favorise l'implication directe du parent et il inclut des activités en petits groupes et à la maison (Bronfenbrenner, 1979; Blok, Fukkink, Gebhardt et Leseman, 2005), il est offert par des intervenants qualifiés et spécialisés dans le développement de l'enfant (Anderson, Shinn, Fullilove,

Scrimshaw, Fielding, Normand, *et al.*, 2003; Denis, Malcuit et Pomerleau, 2005) et le choix des activités et leurs séquences ont été établis selon des inventaires de développement normalisés (Brigance, 1997; Brigance, 1994).

L'objectif général de la présente étude est d'évaluer l'efficacité du programme ÉgALité sur le développement cognitif d'enfants âgés entre 2 et 5 ans issus de familles immigrantes de pays en développement et de mesurer le maintien des acquis 4 mois après la fin du programme. Les objectifs spécifiques de l'étude sont d'évaluer l'impact du programme ÉgALité sur : a) le fonctionnement intellectuel global, b) les habiletés verbales (langage réceptif, expressif et habiletés de prélecture), c) les habiletés de raisonnement perceptif (habiletés de performance et attention visuelle) et d) les habiletés de préécriture (motricité fine).

Il est attendu que le programme ÉgALité améliore les habiletés verbales, principalement par le biais de l'enseignement de la lecture dialogique. Il est aussi prévu que les activités de stimulation cognitives structurées combinées à la lecture dialogique contribuent à l'amélioration des habiletés de raisonnement perceptif et aux habiletés de préécriture. Enfin l'ensemble des activités du programme devrait améliorer le fonctionnement intellectuel global des participants.

2.2.3 Méthode

Participants

Soixante-dix-huit enfants et leurs parents ont été recrutés dans le cadre de cette étude. Les enfants recrutés sont âgés de 2 et 5 ans. La mère de l'enfant est née dans un pays en développement et le fonctionnement intellectuel global (QI global) de l'enfant se situe entre 70 et 100. Dans l'éventualité où des difficultés plus importantes (déficience intellectuelle, trouble envahissant du développement ou trouble du comportement) sont dépistées lors de la première évaluation, les parents sont orientés vers des services appropriés à leurs besoins. Les enfants ne présentant pas de retard sur le plan du fonctionnement intellectuel (QI>100) sont exclus du programme. Les

parents participants doivent comprendre le français afin d'être en mesure de poursuivre le programme et de compléter les activités suggérées à la maison.

Parmi les participants, 19 ont abandonné et 11 ont été exclus du programme. Les motifs d'exclusion sont la possibilité de présence d'une déficience intellectuelle ($n=4$), d'un trouble du comportement ($n=4$) et de l'absence de difficulté lors de la préévaluation ($n=3$). De plus, un sujet a été exclu en raison de conditions défavorables lors de l'évaluation des fonctions cognitives au premier temps de mesure. Enfin, les participants ont un taux de présence minimum de 12 rencontres sur les 16 prévues au programme (75%).

Quarante-sept enfants et leurs parents ont donc participé à l'étude. Les participants ont été répartis au hasard dans deux groupes, soit le groupe recevant le programme ÉgALité ($n=25$) et le groupe en liste d'attente ($n=22$). Les données descriptives des participants des deux groupes sont présentées au tableau 2.1.

Mesures

Les critères ayant mené au choix des outils de mesure du fonctionnement cognitif sont: 1) les qualités psychométriques de l'instrument; 2) la capacité de mesurer avec sensibilité la dimension ciblée; 3) la durée de passation; 4) la capacité de préciser les forces et les faiblesses des dimensions évaluées et non pas la seule classification de dysfonctions; 5) le fait que ces instruments soient largement utilisés en recherche, fournissant ainsi des possibilités de comparaison avec d'autres études; 6) l'utilisation au Québec ou dans d'autres pays francophones.

Le fonctionnement intellectuel est évalué à l'aide de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (WPPSI-III) (Wechsler, 2004). Ce test fournit un indice du fonctionnement intellectuel global (QI global). Le QI global du WPPSI-III permet également de discriminer les enfants non éligibles au programme (trouble de langage, trouble envahissant du développement, déficience

intellectuelle et QI supérieur à 100) afin d'assurer une certaine homogénéité dans les deux groupes.

Tableau 2.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants (N=47)

Caractéristiques	Groupe ÉgALité (n=25)		Groupe en liste d'attente (n= 22)	
	N	%	N	%
Âge au premier temps de mesure (mois)				
30-39	3	12	7	32
40-49	8	32	6	27
50-59	12	48	9	41
60-69	2	8	0	0
Sexe				
Masculin	11	44	14	64
Féminin	14	56	8	36
Occupation de l'enfant				
CPE/garderie	22	88	16	73
À la maison	3	12	4	18
<i>Données manquantes = 2</i>				
Situation familiale				
Biparentalité	22	88	22	100
Monoparentalité	3	12	0	0
Langues parlées à la maison				
Français	2	8	1	5
Français et autres langues	15	60	10	45
Autres langues	8	32	7	32
<i>Données manquantes = 4</i>				
Pays d'origine de la mère				
Amérique du Sud	11	44	2	9
Haïti	2	8	4	18
Afrique	9	36	13	59
Europe de l'Est	2	8	2	9
Asie	1	4	1	5
Revenu familial (\$)				
25 000 et moins	10	40	12	55
26 000 à 45 000	6	24	4	18
46 000 à 65 000	4	16	3	14
66 000 et plus	1	4	1	5
<i>Données manquantes = 6</i>				
Éducation de la mère				
Secondaire 1 à 4	0	0	2	9
Secondaire 5/DEP	6	24	3	14
CEGEP	5	20	6	27
Université	13	52	9	41
<i>Données manquantes = 3</i>				

Note : Les totaux des pourcentages ne sont pas de 100 pour toutes les caractéristiques à cause des arrondissements.

Les habiletés verbales incluent l'évaluation du langage expressif et réceptif ainsi que des habiletés de prélecture (conscience phonologique). Les habiletés de langage expressif et réceptif sont évaluées par l'indice verbal du WPPSI-III (QI verbal). Pour les enfants âgés de 2 et 3 ans, il implique deux sous-tests (Vocabulaire réceptif et Connaissances) alors que les enfants âgés de 4 et 5 ans doivent compléter trois sous-tests (Connaissances, Vocabulaire et Raisonnement de mots). Les habiletés de langage expressif sont également objectivées à l'aide du sous-test Compréhension de consignes du Bilan neuropsychologique de l'enfant (NEPSY) (Korkman, Kirk et Kemp, 1998) qui implique la compréhension d'instructions simples et complexes. Dans cette tâche, l'enfant doit pointer des images selon la consigne de l'examineur. Ce sous-test fait également appel à la mémoire de travail et à la discrimination auditive et verbale. Les habiletés de prélecture (conscience phonologique) sont mesurées par le sous-test Processus phonologique du NEPSY. Dans la première partie de cette tâche, l'enfant doit identifier une image à partir de segments de mots présentés oralement et dans la seconde partie, il doit créer un nouveau mot en omettant un phonème ou une syllabe. Cette tâche implique également des habiletés attentionnelles et de mémoire de travail.

Concernant les habiletés de raisonnement perceptif, elles comprennent l'évaluation des habiletés de performance et de l'attention visuelle. Ces habiletés sont entre autres mesurées à l'aide de l'échelle de performance du WPPSI-III (QI de performance). Cet indice comprend deux sous-tests pour les enfants de 2 à 3 ans (Blocs et Assemblage d'objets) et trois sous-tests pour les enfants de 4 à 5 ans (Blocs, Matrices et Concepts en images). Les habiletés d'attention visuelle sont mesurées à l'aide du sous-test Recherche visuelle du NEPSY qui demande à l'enfant de repérer rapidement un ensemble de cibles parmi d'autres stimuli. La vitesse et la précision sont des critères évalués. Dans les deux conditions, cette tâche évalue l'attention visuelle sélective simple.

Les habiletés de préécriture (motricité fine) sont objectivées par le sous-test de Copie de figures (NEPSY) où l'enfant doit copier des figures sur une feuille à l'aide d'un crayon. Ce sous-test évalue l'intégration visuo-spatiale et la coordination de l'activité motrice. L'évaluation des habiletés de préécriture est également effectuée à l'aide du sous-test Précision visuo-motrice du NEPSY qui demande à l'enfant de tracer rapidement une ligne à l'intérieur d'une piste incurvée tout en veillant à ne pas franchir les bords de cette piste. Les critères de vitesse et de précision sont considérés dans les deux conditions. Ce sous-test évalue les habiletés graphomotrices fines.

Déroulement

Le recrutement des participants s'est effectué entre janvier 2007 et mars 2009 dans des quartiers défavorisés de Montréal et ses environs où l'on retrouve une proportion importante de familles immigrantes de pays en développement et où les familles sont à risque de cumuler plusieurs facteurs de risque psychosociaux (monoparentalité, faible scolarité des parents, faible revenu et pauvre soutien social). Le recrutement se fait dans divers milieux: les Centres de la petite enfance (CPE), les garderies, les écoles, les organismes communautaires, les Centres locaux de services communautaires (CLSC) et dans les fêtes de quartier.

La participation au programme implique trois rencontres d'évaluation. Lors de la première rencontre, le projet est expliqué aux parents, ils signent le formulaire de consentement et ils remplissent un questionnaire sur le statut sociodémographique permettant de recueillir des informations liées aux facteurs de risque psychosociaux qui sont associés au développement des enfants. Lors de cette même rencontre, les mesures cognitives (WPSSI-III et NEPSY) sont également administrées aux enfants participants (premier temps de mesure). Les variables indépendantes du sexe, de l'âge, du revenu de la famille, du niveau de scolarité de la mère, de la situation familiale, du nombre d'habitants dans la maison, de la langue parlée à la maison et de l'occupation de l'enfant ainsi que le fonctionnement intellectuel global lors du

premier temps de mesure sont analysées au préalable pour témoigner de l'équivalence des groupes au plan des facteurs de risque psychosociaux. À la suite de cette première rencontre, les participants sont assignés au groupe ÉgALIté ou au groupe en liste d'attente. Les participants assignés au groupe ÉgALIté reçoivent le programme de stimulation cognitive alors que les participants en liste d'attente ne bénéficient pas de service particulier. Une fois le programme complété par le groupe ÉgALIté, les participants des deux groupes sont évalués une seconde fois (deuxième temps de mesure). Cette comparaison permet d'évaluer l'impact du programme ÉgALIté et d'éliminer l'hypothèse reliée au fait que les bénéfices rencontrés sont attribués aux effets d'apprentissage test-retest ou à l'effet de maturation des enfants. Par la suite, les participants en liste d'attente bénéficient à leur tour du programme. Au terme de l'intervention avec le groupe en liste d'attente, les participants des deux groupes sont réévalués (troisième temps de mesure). L'objectif de ce troisième temps de mesure est de vérifier le maintien des acquis pour le groupe ÉgALIté en le comparant au groupe attente alors que les participants n'avaient pas reçu le programme.

Le programme ÉgALIté

Le programme ÉgALIté est un programme de stimulation cognitive qui se déroule sur 16 semaines (Benoît-Lajoie, 2011). Chaque semaine, les parents et leurs enfants participent à une séance en groupe de deux à six dyades parent-enfant avec un intervenant qui anime le groupe de parents et un intervenant qui anime le groupe d'enfants. Les intervenants sont des étudiants au doctorat en psychologie qui ont été formés pour offrir le programme ÉgALIté. Lors des séances, les parents observent d'abord l'intervenant effectuer les activités de stimulation cognitive avec les enfants selon des objectifs hebdomadaires préétablis. Par la suite, l'intervenant donne les explications aux parents et répond à leurs questions.

La durée des activités de stimulation cognitive proposée augmente progressivement de 25 à 40 minutes au cours des 16 semaines. Chaque semaine, les

participants doivent également compléter des activités à la maison, augmentant progressivement de 30 à 60 minutes, réparties à raison de 3 fois par semaine.

Le contenu du programme ÉgALité a été conçu afin de mieux préparer les enfants d'immigrants aux exigences de l'école québécoise. Par le biais de la lecture dialogique et des activités structurées, il vise plus particulièrement à améliorer le fonctionnement intellectuel global, le langage réceptif et expressif, les habiletés de prélecture, le raisonnement perceptif, l'attention visuelle et les habiletés de préécriture.

Les parents remplissent des journaux hebdomadaires qui colligent l'information sur la durée et la fréquence des activités de lecture interactive et des activités structurées à la maison qui sont suggérées. Ces journaux sont retournés chaque semaine à l'intervenant responsable du volet parents. Ils sont utilisés afin de documenter l'implication et la participation des parents durant le programme. Ces journaux sont simples et rapides à compléter pour les parents immigrants puisqu'ils ne contiennent pas de texte à lire. Le journal de bord permet d'évaluer la qualité de l'implication des parents tout au long du programme et de vérifier si les activités proposées sont bien comprises. Il s'agit d'un outil clinique qui permet des ajustements hebdomadaires au besoin.

2.2.4 Résultats

Les analyses sont effectuées sur les scores pondérés de chaque échelle. La distribution de chaque variable dépendante est inspectée selon les critères de Tabachnick et Fidell (2001) afin d'identifier les données aberrantes et d'assurer la normalité des distributions. À noter qu'aucune variable n'a eu à subir de transformations. Les analyses préliminaires effectuées à l'aide de tests Khi-Carré et de tests-*t* nous indiquent que le groupe ÉgALité et le groupe contrôle ne se distinguent pas significativement concernant les variables indépendantes (sexe, âge, revenu de la famille, niveau de scolarité de la mère, situation familiale, nombre

d'habitants dans la maison, langue parlée à la maison et occupation de l'enfant) et en lien avec le fonctionnement intellectuel global lors du premier temps de mesure.

Pour vérifier l'efficacité du programme, nous avons comparé les deux groupes entre le premier et le deuxième temps de mesure. Ensuite, pour évaluer le maintien des acquis, nous avons comparé le groupe ÉgALité au deuxième et au troisième temps de mesure avec le groupe en liste d'attente aux premier et deuxième temps de mesure.

Dans un premier temps, une analyse de variance univariée (ANOVA) à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) est effectuée sur les scores obtenus à l'échelle du fonctionnement intellectuel global. Ensuite, des analyses de variance multivariées (MANOVAS) à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) sont effectuées sur trois regroupements de variables dépendantes. Ces regroupements de variables dépendantes sont déterminés d'une part, d'un point de vue théorique, par les fonctions cognitives qu'elles sollicitent et d'autre part, d'un point de vue statistique, par la force des corrélations entre les variables. Les analyses préliminaires indiquent des corrélations élevées entre le QI verbal et les sous-tests Compréhension de consignes et Processus phonologiques. Également, on note des corrélations élevées entre le QI de performance et le sous-test Attention visuelle. Enfin, les sous-tests Précision visuo-motrice et Copie de figures indiquent également des corrélations significatives (voir le tableau 2.2).

Par conséquent, ont été regroupées entre elles les variables se rapportant à la sphère verbale (échelle de QI verbal, sous-tests Compréhension de consignes et Processus phonologiques), à la sphère de raisonnement perceptif (échelle de QI de performance et sous-test Attention visuelle) et aux habiletés de préécriture et de motricité fine (sous-tests Précision visuo-motrice et Copie de figures). Enfin, des analyses de fonctions discriminantes sont effectuées afin de déterminer la force et l'impact de chacune des variables sur les résultats significatifs obtenus.

Tableau 2.2 Corrélations entre les différentes mesures du fonctionnement cognitif

Mesures	QI verbal	Processus phonologiques	Compréhension de consignes	QI de performance	Attention visuelle	Précision visuo-motrice	Copie de figures
QI verbal	1						
Processus phonologiques	,45**	1					
Compréhension de consignes	,56**	,51**	1				
QI de performance	,49**	,36*	,59**	1			
Attention visuelle	,40**	,30*	,49**	,67**	1		
Précision visuo-motrice	,22	,28	,57**	,71**	,64**	1	
Copie de figures	,31*	,32*	,52**	,67**	,72**	,76**	1

** p= 0,01

* p= 0,05

Impact du programme ÉgALité

Les analyses visant à évaluer l'impact du programme ÉgALité ont été conduites auprès de 47 participants, soit 25 enfants du groupe ÉgALité et 22 enfants placés en liste d'attente.

Fonctionnement intellectuel global Une ANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) est effectuée sur la variable du fonctionnement intellectuel global (QI global). L'analyse met en évidence un effet principal temps ($F(1,45) = 37,28$, $p = 0,00$, $\eta^2 = 0,45$), ce qui signifie que les participants des deux groupes améliorent de façon significative leur fonctionnement intellectuel avec le passage du

temps. De plus, l'analyse révèle un effet principal groupe ($F(1,45) = 4,68, p = 0,04, \eta^2 = 0,09$) et un effet d'interaction entre les groupes et les temps de mesure ($F(1,45) = 8,60, p = 0,01, \eta^2 = 0,16$). L'analyse des effets simples indique que le groupe en liste d'attente ne se distingue pas entre le premier et le deuxième temps de mesure alors que le groupe ÉgALIté présente une amélioration significative entre les deux temps de mesure $t(24) = 7,55, p = 0,00$. Ceci signifie que les participants au programme ÉgALIté améliorent davantage leur fonctionnement intellectuel global que ceux qui n'ont pas bénéficié du programme (voir la figure 2.1).

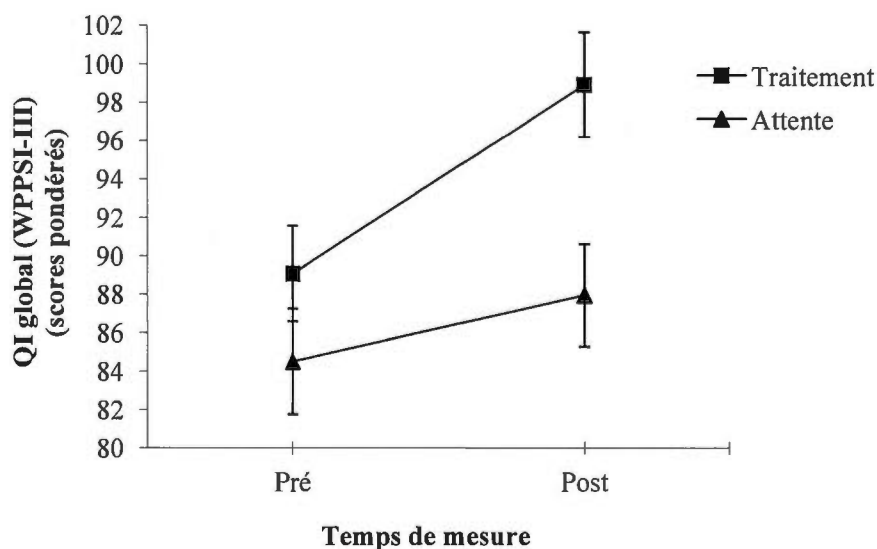


Figure 2.1 Scores pondérés à l'échelle du fonctionnement intellectuel global (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme)

Habiletés verbales Les résultats de la MANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) effectuée sur les variables évaluant les habiletés verbales (échelle de QI verbal, sous tests Compréhension de consignes et Processus phonologiques) montrent un effet principal temps ($F(3,43) = 18,52, p = 0,00, \eta^2 = 0,56$). L'analyse n'indique aucun effet principal groupe ($F(3,43) = 0,65, p = 0,59$),

31
 mais l'interaction Groupes X Temps est significative ($F(3,43) = 2,93, p = 0,04, \eta^2 = 0,17$). Les participants du groupe ÉgALité améliorent davantage leurs habiletés verbales que ceux du groupe en liste d'attente. L'analyse des fonctions discriminantes de cette MANOVA indique que l'interaction Groupes X Temps significative est surtout expliquée par la variable du QI verbal pour laquelle le coefficient standardisé des fonctions discriminantes est élevé (0,90). La figure 2.2 présente les moyennes obtenues pour cette variable selon les groupes et les temps de mesure.

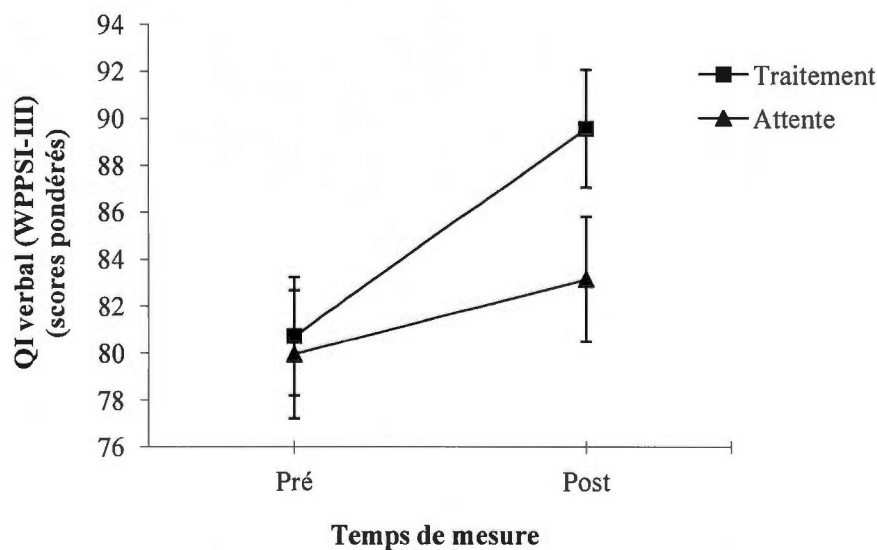


Figure 2.2 Scores pondérés à l'échelle verbale (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme)

Habiletés de raisonnement perceptif La MANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) sur les habiletés de raisonnement perceptif (échelle de QI de performance et sous-test Attention visuelle) montre un effet principal temps ($F(2,44) = 19,51, p = 0,00, \eta^2 = 0,47$). Ces résultats indiquent que les participants des deux groupes améliorent significativement leurs habiletés de raisonnement perceptif avec le passage du temps. Les résultats n'indiquent pas d'effet groupe ($F(2,44) =$

3,03, $p = 0,06$), mais un effet d'interaction entre les groupes et les temps de mesure est significatif ($F = (2,44) = 3,82$, $p = 0,03$, $\eta^2 = 0,15$). Les résultats de l'analyse des fonctions discriminantes de cette MANOVA indiquent que l'interaction significative entre les groupes et les temps de mesure est surtout expliquée par la variable du QI de performance pour laquelle le coefficient standardisé des fonctions discriminantes est élevé (1,00). Les moyennes obtenues pour cette variable selon les groupes et les temps de mesure sont présentées à la figure 2.3.

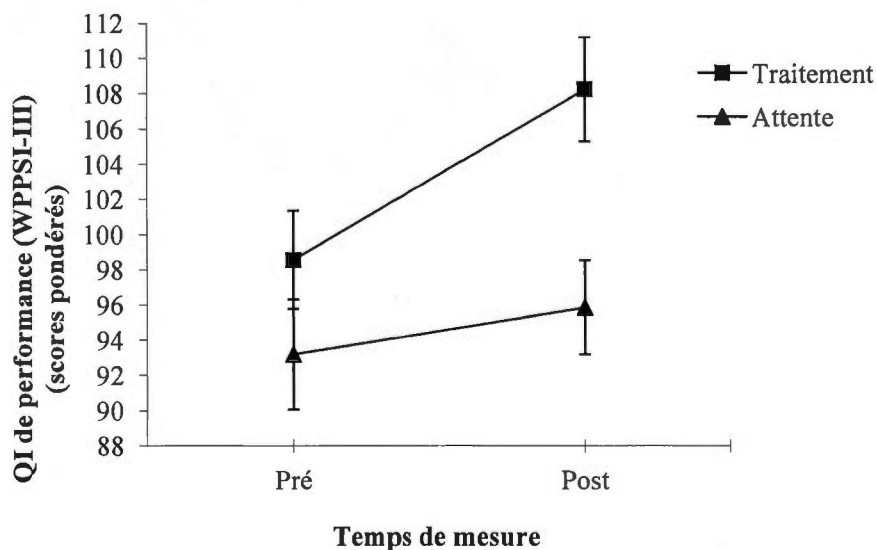


Figure 2.3 Scores pondérés à l'échelle de performance (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (impact du programme)

Habiletés de préécriture La MANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) sur les habiletés de préécriture (sous-tests Copies de figures et Précision visuo-motrice) indiquent un effet temps ($F = (2,44) = 11,75$, $p = 0,00$, $\eta^2 = 0,35$), ce qui signifie que les deux groupes améliorent significativement leurs performances avec le passage du temps. Toutefois, les résultats ne montrent pas d'effet groupe ($F = (2,44) = 0,88$, $p = 0,42$) ou d'effet d'interaction Groupes X Temps ($F = (2,44) = 0,42$,

$p = 0,66$). Les participants du groupe ÉgALité n'améliorent pas leurs habiletés de préécriture de façon significative.

Maintien des acquis

Puisqu'il a été impossible de réévaluer certains participants du groupe ÉgALité quatre mois après la fin du programme, plusieurs données sont manquantes dans les analyses visant à évaluer le maintien des acquis. Les analyses ont donc été effectuées auprès de 40 participants, soit 18 enfants du groupe ÉgALité et 22 enfants du groupe en liste d'attente. Le groupe ÉgALité aux deuxième et troisième temps de mesure a donc été comparé avec le groupe en liste d'attente aux premier et deuxième temps de mesure. L'ANOVA et les MANOVAS effectuées visent à déterminer si les deux groupes se distinguent entre ces deux temps de mesure, c'est-à-dire si les progrès du groupe ÉgALité se maintiennent 4 mois après la fin du programme.

Fonctionnement intellectuel L'ANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) effectuée sur la variable du fonctionnement intellectuel global (QI global) indique un effet principal temps ($F(1,38) = 4,50, p = 0,04, \eta^2 = 0,11$), ce qui signifie que les participants des deux groupes améliorent de façon significative leur fonctionnement intellectuel avec le passage du temps. Cet effet peut être attribuable à un effet test-retest ou à un effet de maturation. Les analyses montrent aussi un effet principal groupe ($F(1,38) = 16,08, p = 0,00, \eta^2 = 0,30$), mais aucun effet d'interaction Groupes X Temps ($F(1,38) = 0,12, p = 0,74$). Ces résultats indiquent que les deux groupes diffèrent entre eux aux deux temps de mesure. Concernant le fonctionnement intellectuel global, le groupe ÉgALité continue donc à se distinguer de façon significative par rapport au groupe en liste d'attente, et ce, quatre mois après la fin de l'intervention (voir la figure 2.4). En ce sens, les résultats indiquent que les acquis du groupe ÉgALité sur le plan du fonctionnement intellectuel global se maintiennent après la fin de l'intervention.

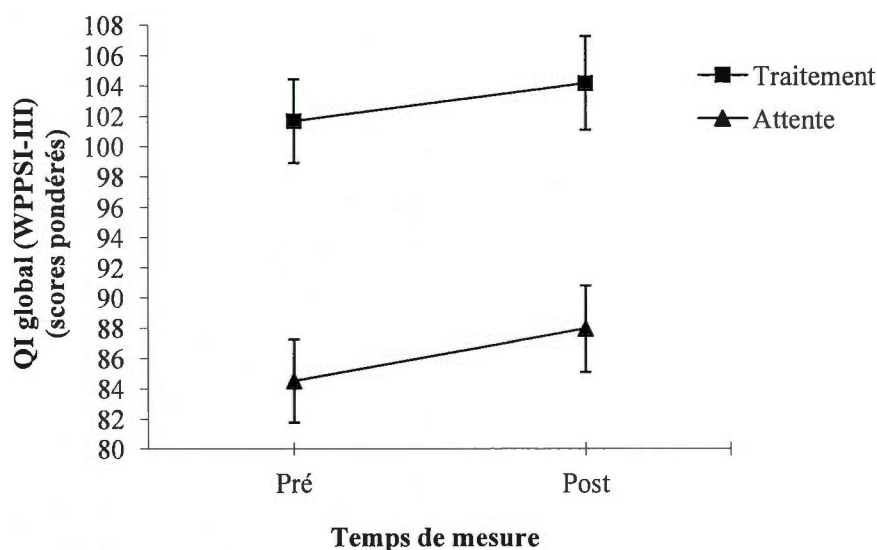


Figure 2.4 Scores pondérés à l'échelle du fonctionnement intellectuel (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis)

Habiletés verbales La MANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) effectuées sur les variables évaluant les habiletés verbales montrent un effet principal temps ($F(3,36) = 9,00, p = 0,00, \eta^2 = 0,43$). L'analyse révèle aussi un effet principal groupe ($F(3,36) = 3,52, p = 0,03, \eta^2 = 0,23$), mais pas d'effet d'interaction entre les groupes et les temps de mesure ($F(3,36) = 0,68, p = 0,57$). Les acquis effectués par le groupe ÉgALité sur le plan des habiletés verbales se maintiennent quatre mois à la suite de l'intervention puisque ce groupe continue à se distinguer significativement du groupe en liste d'attente. L'analyse des fonctions discriminantes indique que les variables de Compréhension de consignes (0,64) et du QI verbal (0,53) ont des coefficients standardisés plus élevés, expliquant ainsi l'effet principal de groupe obtenu. La figure 2.5 illustre cette différence entre les groupes sur les variables de Compréhension de consignes et du QI verbal.

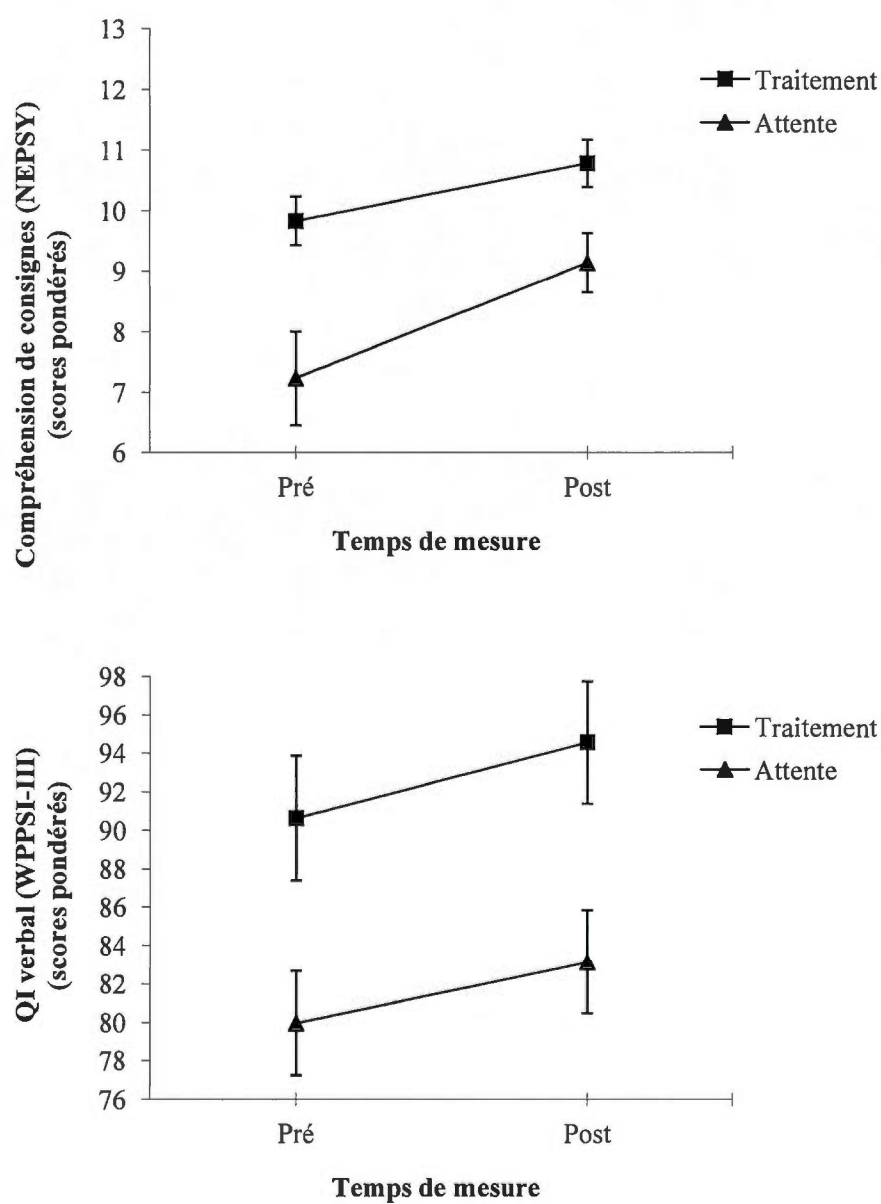


Figure 2.5 Scores pondérés au sous-test Compréhension de consignes (NEPSY) et à l'échelle verbale (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis)

Habiletés de raisonnement perceptif Les résultats de la MANOVA à mesures répétées 2 X 2 (Groupes X Temps de mesure) sur les habiletés non verbales indiquent un effet principal temps ($F(2,37) = 7,80, p = 0,00, \eta^2 = 0,30$). De plus, les résultats montrent un effet groupe ($F(2,37) = 13,72, p = 0,00, \eta^2 = 0,43$), mais aucun effet d'interaction entre les groupes et les temps de mesure ($F(2,37) = 1,61, p = 0,21$). Ceci indique que les participants du groupe ÉgALité se distinguent significativement sur le plan des habiletés de performance 4 mois après la fin de l'intervention. Les coefficients standardisés obtenus aux analyses des fonctions discriminantes indiquent que les variables de l'Attention visuelle (0,71) et du QI de performance (0,65) ont toutes deux eu un impact sur les résultats significatifs démontrant le maintien des acquis des participants sur le plan non verbal. La figure 2.6 montre que les deux groupes continuent à se distinguer sur les variables de l'Attention visuelle et du QI de performance.

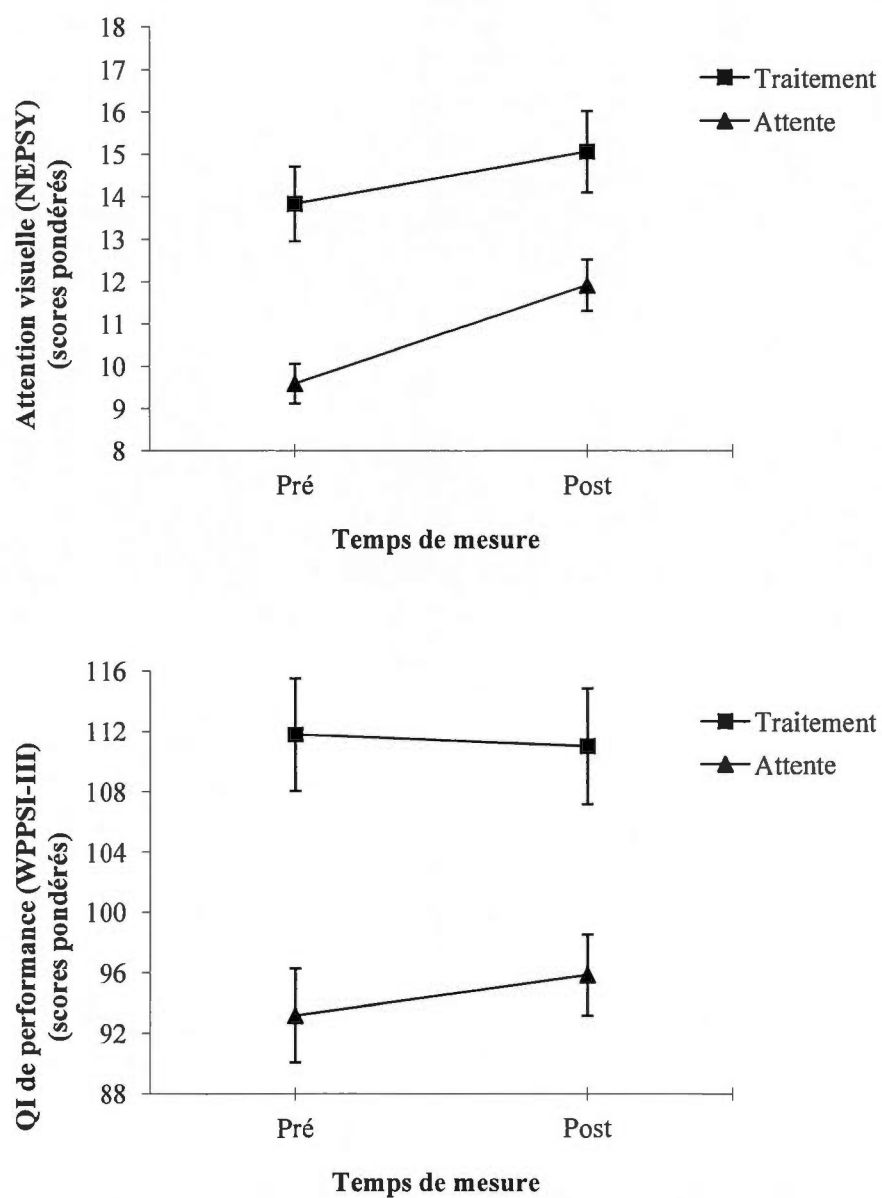


Figure 2.6 Scores pondérés au sous-test Attention visuelle (NEPSY) et à l'échelle de performance (WPPSI-III) selon les groupes et les temps de mesure (maintien des acquis)

2.2.5 Discussion

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'un programme de stimulation cognitive (le programme ÉgALIté) sur le développement d'enfants immigrants de pays en développement, âgés entre 2 et 5 ans, puis d'examiner le maintien des acquis à moyen terme. De façon spécifique, les impacts du programme sont évalués sur le fonctionnement intellectuel global, les habiletés verbales, les habiletés de raisonnement perceptif ainsi que les habiletés de préécriture. Le programme ÉgALIté a les particularités d'intervenir de façon ciblée auprès des enfants immigrants présentant des retards dans le développement cognitif en combinant la lecture dialogique à d'autres activités de stimulation cognitive et il implique directement les parents au cœur de l'intervention.

Dans un premier temps, les résultats obtenus sont encourageants à plusieurs égards. En effet, ils montrent qu'après 16 semaines de stimulation cognitive, les participants du groupe ÉgALIté se sont améliorés significativement plus que ceux du groupe en liste d'attente à la mesure de fonctionnement intellectuel global (QI global). En examinant les moyennes des scores pondérés obtenus, nous constatons que les enfants du groupe ÉgALIté augmentent leurs QI global de près de 10 points, alors que ceux du groupe en liste d'attente augmentent leurs scores d'environ 3 points. Ces résultats indiquent qu'un programme de stimulation cognitive d'une durée de 16 semaines peut avoir un impact déterminant sur le fonctionnement cognitif des enfants immigrants de pays en développement. Les résultats de cette étude démontrent qu'en enseignant aux parents les techniques de lecture dialogique et des activités de stimulation cognitive, ils offrent à leurs enfants des occasions d'apprentissage plus nombreuses, entraînant des gains substantiels en peu de temps sur le plan du fonctionnement intellectuel. Ces résultats suggèrent que la stimulation de l'environnement contribue de façon importante au développement cognitif des enfants. Des interventions visant à soutenir l'environnement de ces enfants sont donc à préconiser afin de minimiser l'impact des difficultés psychosociales sur la réussite

scolaire. À ce sujet, les efforts des parents pour stimuler l'intérêt et la motivation face aux apprentissages semblent aussi être importants (Scarborough et Dobrich, 1994), tout comme le fait d'enseigner la lecture et les apprentissages dans un contexte ludique et favorisant le lien positif entre le parent et l'enfant (Mol et Bus, 2011; Bus et van Ijzendoorn, 1995). Une étude comparant l'implication des parents à celle de d'autres intervenants permettrait d'objectiver l'importance de l'implication des parents en lien avec l'efficacité du programme ÉgALité.

Les résultats indiquent aussi que le programme ÉgALité a un impact significatif sur le développement des habiletés verbales des enfants d'immigrants participants. Ces résultats peuvent en partie être expliqués par le fait qu'un temps considérable du programme ÉgALité est consacré à la lecture dialogique et donc à la stimulation du développement du vocabulaire et de la compréhension chez ces enfants. À lui seul, ce résultat est encourageant, car le développement du langage en petite enfance est directement en lien avec son fonctionnement scolaire ultérieur (Duncan *et al.*, 2007). Les résultats de la présente étude appuient les études précédentes qui soulignent que la lecture dialogique a un impact sur le développement du langage chez les enfants immigrants d'âge préscolaire (Boyce *et al.*, 2004; Jiménez *et al.*, 2006; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow et McBride-Chang, 2003).

Par ailleurs, l'analyse des fonctions discriminantes indique que les résultats obtenus aux sous-tests Processus phonologiques et Compréhension de consignes du NEPSY aient eu peu d'impact dans l'amélioration des habiletés verbales des participants. Concernant le sous-test Processus phonologique, les résultats sont décevants compte tenu du fait qu'une partie du contenu du programme y est consacrée et qu'il s'agit d'une variable déterminante dans l'apprentissage ultérieur de la lecture. Toutefois, les résultats à cette épreuve peuvent possiblement être expliqués par un effet plancher observé dans les scores obtenus dans ce sous-test. En effet, lors

des évaluations, nous avons pu constater que les enfants échouaient rapidement dans la seconde partie du sous-test. La première partie est réalisée à l'aide d'images alors que la seconde partie, sans le support d'images, est plus complexe et implique davantage la mémoire de travail, habileté qui n'a pas été spécifiquement stimulée dans le cadre du programme ÉgALité. De plus, comme la lecture dialogique était l'outil principal de ce programme de stimulation, il semble que celle-ci n'ait pas d'effet sur le développement de la conscience phonologique tel que décrit par WWC (USDEIES, février 2007). Les habiletés liées à la mémoire de travail et à l'attention auditive ont pu interférer dans les résultats au sous-test Compréhension de consignes, particulièrement dans la seconde partie qui implique la compréhension de consignes complexes (Korkman *et al.*, 1998). D'ailleurs, les observations qualitatives des résultats nous indiquent aussi la présence d'un effet plancher à la seconde partie de ce sous-test. D'autres mesures du langage devraient être envisagées dans les recherches futures. Par exemple, l'Échelle de langage préscolaire (Zimmerman, Steiner et Pond, 2002) permettrait d'obtenir un portrait plus précis des habiletés verbales des participants.

Le programme ÉgALité ne semble pas avoir d'impact significatif sur les habiletés de préécriture. Ces résultats peuvent en partie être expliqués par le fait que les sous-tests mesurant les habiletés de préécriture (Précision visuo-motrice et Copie de figures) impliquent aussi des habiletés de coordination de l'activité motrice et des habiletés graphomotrices fines. Certaines activités structurées du programme ÉgALité étaient de nature papier-crayon, mais il est possible que le temps consacré au développement de ces habiletés n'ait pas été suffisant.

L'amélioration du QI global peut aussi être expliquée par l'impact significatif du programme ÉgALité sur le fonctionnement intellectuel de performance. Nous constatons que la participation aux activités de lecture interactive et aux activités de stimulation cognitive a contribué au développement de ces habiletés, par exemple en

initiant les participants aux concepts de catégories qui nécessitent des habiletés d'abstraction et de raisonnement perceptif. Il est probable que ce soit les activités structurées de stimulation cognitives qui aient contribué à cette amélioration, puisqu'il n'est pas démontré dans la littérature que la lecture dialogique a un impact sur le développement des habiletés de performance. L'amélioration des habiletés de performance indique qu'ils ont de meilleures habiletés de raisonnement logique, d'abstraction, de catégorisation et d'organisation visuospatiale (Wechsler, 2004). Ceci nous laisse croire que ces enfants auront possiblement moins de difficultés en lien avec l'apprentissage de concepts abstraits non-verbaux tels que le raisonnement logique et les mathématiques. Concernant le sous-test Attention visuelle, il semble que le programme ait eu peu d'impact sur le développement de cette habileté. À ce sujet, on note que le contenu du programme impliquait davantage l'attention soutenue par le biais des périodes de lecture qui augmentaient progressivement. Il est possible que l'attention sélective n'ait pas été stimulée suffisamment pour que l'on puisse observer une différence significative entre les deux groupes.

Dans un second temps, les analyses visant à évaluer le maintien des acquis nous indiquent que les améliorations observées chez les participants sur les plans du fonctionnement intellectuel, des habiletés verbales et des habiletés de performance se maintiennent 4 mois après la fin du programme ÉgALité. Non seulement ces résultats sont encourageants puisque les acquis se maintiennent à moyen terme, mais ils suggèrent que les parents participant au programme ÉgALité poursuivent les activités de stimulation cognitive après la fin du programme et qu'en ce sens, leurs enfants seront probablement mieux préparés à intégrer l'école québécoise une fois le temps venu. Il nous apparaît important de souligner ces résultats puisqu'à notre connaissance, peu d'études évaluent l'impact des programmes de stimulation cognitive auprès de la population immigrante à moyen terme.

Les résultats de cette étude montrent clairement qu'un programme de stimulation cognitive qui combine à la fois des activités de lecture interactive et des activités structurées favorise le développement d'enfants d'âge préscolaire issus de communautés immigrantes de pays en développement. Comme dans les quartiers défavorisés de Montréal, ces enfants présentent des retards de développement significatifs par rapport aux enfants non immigrants (Choquette *et al.*, 2008) et que ce type de retard en petite enfance est relié à des difficultés scolaires ultérieures (Campbell *et al.*, 2001; La Paro et Pianta, 2000; Middlemiss, 2005), il serait souhaitable que le programme ÉgALité soit offert à un plus grand nombre d'enfants. À l'instar du programme Head Start offert dans la communauté américaine pour soutenir le développement des enfants de milieux socioéconomiques défavorisés (U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS] 2010), le programme ÉgALité pourrait être offert à un plus grand nombre d'enfants immigrants de pays en développement directement dans la communauté.

Tout d'abord, le programme ÉgALité présente l'avantage qu'il est facile à implanter. Toutefois, afin de pallier les difficultés de recrutement des participants pour la présente recherche, nous avons choisi de nous rapprocher des milieux de vie des familles immigrantes de pays en développement en offrant le programme en collaboration étroite avec les organismes communautaires. Notre expérience montre qu'à moindres coûts, le programme pourrait être directement offert dans divers endroits, augmentant l'accessibilité aux familles immigrantes. Un second avantage du programme ÉgALité est qu'il est facile à utiliser. Par conséquent, la formation initiale des intervenants requiert peu de temps et de ressources, tant que ceux-ci ont une connaissance liée au développement de l'enfant. Ainsi, le programme pourrait être implanté dans des Centres de la petite enfance en installation (CPE) ou dans d'autres milieux de garde en petite enfance. Un troisième avantage du programme est qu'il place le parent directement au cœur de l'intervention avec son enfant. Non seulement les parents assistent aux rencontres hebdomadaires du programme ÉgALité, mais ils

apprennent les techniques de stimulation cognitive et doivent les mettre en pratique trois fois par semaine pendant au moins 16 semaines. Comme en petite enfance, l'enfant passe beaucoup de temps avec ses parents, le fait de bien outiller les parents à la stimulation cognitive permet de multiplier les occasions d'apprentissage et favorise la généralisation des acquis pour l'enfant. Il a aussi l'avantage de renforcer le lien parent-enfant et de favoriser un sentiment de sécurité et de motivation face aux apprentissages.

Les résultats obtenus sont prometteurs puisque le QI global est intimement relié à la réussite scolaire des enfants (Gagné et St-Père, 2001; Mayes, Calhoun, Bixler et Zimmerman, 2009). Une étude à devis longitudinal permettrait d'évaluer à plus long terme les impacts du programme ÉgALité sur l'adaptation scolaire. Enfin, les résultats de cette étude indiquent que le programme ÉgALité apporte des améliorations tant sur le plan des habiletés verbales que sur celui des habiletés de raisonnement perceptif, suggérant que l'ajout d'activités de stimulation cognitive à la lecture dialogique prépare mieux les enfants immigrants d'âge préscolaire aux exigences de l'école.

Même si les résultats de cette étude sont encourageants, plusieurs questions demeurent; la principale étant le maintien des acquis à plus long terme, soit jusqu'à l'entrée scolaire. En effet, il nous apparaît important de vérifier empiriquement si les enfants qui ont bénéficié d'un programme de stimulation cognitive, tel que le programme ÉgALité, obtiennent un meilleur rendement scolaire et s'adaptent mieux à l'école québécoise. Une étude longitudinale, échelonnée sur une période d'environ 5 ans, est envisagée. Cela permettrait de comparer le développement cognitif et le rendement scolaire d'enfants immigrants de pays en développement ayant participé au programme ÉgALité à ceux d'autres enfants immigrants de pays en développement n'ayant pas reçu de tels services. Il nous apparaît également important de mieux documenter d'autres effets directs du programme ÉgALité sur la qualité de

la relation parents-enfants, le sentiment de compétence parentale ainsi que sur le stress parental. Également, les recherches futures devraient inclure des mesures qualitatives du langage. Cela permettrait de mieux documenter la qualité syntaxique des phrases, l'étendue du vocabulaire et la conscience phonologique. Enfin, un but ultime de notre programme de recherche est d'implanter le programme ÉgALité directement dans les milieux afin de rendre accessible à un plus grand nombre d'enfants possible ce type de stimulation cognitive, tout en facilitant l'intégration et l'adaptation sociales des parents immigrants. Il importe cependant de bien mesurer comment se fait l'implantation du programme par les milieux communautaires et d'évaluer si les impacts sont comparables à ceux que nous obtenons dans notre Laboratoire de recherche. Enfin, une attention particulière devrait être portée à l'implication des parents dans l'implantation du programme puisque les résultats de la présente étude tendent à démontrer que les parents sont les principaux acteurs dans l'environnement de l'enfant, mais que leur mobilisation demeure un défi.

2.2.6 Références

- Aikens, N. L. et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. et Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46.
- Benoît-Lajoie, A. (2011). *Programme ÉgALité*. (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., et Leseman, P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of

- early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Boyce, L. K., Cook, G. A., Roggman, L. A., Innocenti, M. S., Jump, V. K. et Akers, J. F. (2004). Sharing books and learning language: What do latina mothers and their young children do? *Early Education and Development*, 15, 371-385.
- Brigance, A. H. (1997). *Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3^{ième} édition revise et validée). Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Brigance, A. H. (1994). *Brigance: Stratégies et pratiques*. Centre franco-ontarien de ressources pédaogiques, Vanier, Ontario.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, 330 p.
- Bus, A. G. et van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. et Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Choquette, A. J., Blanchard, D. et Guay, M.-C. (2008, mars). Impacts of environmental factors on cognitive development of immigrant children from developing countries. Session de posters présentée au 10th *Eusarf International Conference on: Assessing the evidence-base of intervention for vulnerable children and their families*, Padova, Italy. Assessing the evidence-base of intervention for vulnerable children and their families. [Abstract], 588-589. Italy, Fondazione Emanuela Zancan onlus.

- Côté, D., Reid, L. et Guay, M.-C. (en préparation). Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement : Impact du programme ÉgALité.
- Denis, É., Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et Francophonie*, 33, 44-66.
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. et Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Brooks-Gunn, J., Claessens, A., Duchworth, K., Engel, M., .Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Monographs of the Society for research in Child development*, 43 (6), p. 1428-1446.
- Gagné, F. et St-Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Gouvernement du Québec (2009). *Données ethnoculturelles tirées du recensement de 2006*. Récupéré de : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>
- Guay, M.-C. (2006, Septembre). *Interventions for preschoolers with language and hyperactivity disorders*. Conférence dans le cadre du 36th Congress of European Association for Behavioural and cognitive therapies (EABCT), Paris, France.
- Guay, M.-C., Giroux, S. et Chartrand, C. (sous presse). Intervention multimodale pour les enfants d'âge préscolaire qui présentent un TDAH, un trouble oppositionnel avec provocation et un retard de langage : Impacts d'une intervention comportementale sur les comportements d'opposition et de provocation. *Perspectives Psychiatriques*.

- Guay, M.-C., Gousse-Lessard, A.-S., Reid, L. et Chartrand, C. (2009). La lecture interactive. Un outil de développement et d'adaptation. Dans A. Charron, C. Bouchard, et G. Cantin. *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Collection Éducation à la petite enfance (p.147-160). Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hargrave, A. C. et Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Quarterly*, 15, 75-90.
- Jiménez, T. C., Filippini, A. L. et Gerber, M. M. (2006). Shared reading with latino families: An analysis of reading interactions and language use. *Bilingual Research Journal*, 30, 431-452.
- Korkman, M., Kirk, U. et Kemp, S. (1998). Bilan neuropsychologique de l'enfant - Version française (NEPSY). San Antonio, TX: Psychological Cooperation.
- La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Magnuson, K., Lahaie, C. et Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87, 1241-1262.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Saint-Hubert, Québec: Les Éditions du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O. et Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and individual differences*, 19, 238-241
- Middlemiss, W. (2005). Prevention and Intervention: Using Resiliency-Based Multi-Setting Approaches and a Process-Oriented. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 22, 85-103.

- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. et Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 193-212.
- Mol, S. E. et Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Scarborough, H. S. et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). New York : Allyn & Bacon.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (février 2007). *What Work Clearinghouse (WWC) Intervention report: Dialogic Reading*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (janvier 2007). *What Work Clearinghouse (WWC) Intervention report: Interactive Shared Book reading*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- U.S. Department of Health and Human Services (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/hs_impact_study_final.pdf

- Valdez-Menchaca, M. C. et Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: Les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33, 182-206.
- Wechsler, D. (2004). Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire-Troisième édition-Version pour francophones du Canada (WPPSI-III). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. et Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.
- Wing-Yin Chow, B. et McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 235-248.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V.G. et Pond, R. E. (2002). Échelle de langage préscolaire-Quatrième édition-Version française (PLS-4). San Antonio, TX: Pearson Education.

3 DEUXIÈME ARTICLE: DÉVELOPPEMENT SOCIOAFFECTIF D'ENFANTS IMMIGRANTS DE PAYS EN DÉVELOPPEMENT : IMPACT DU PROGRAMME ÉGALITÉ (Côté, D., Reid, L. et Guay, M.-C., 2012)

3.1 Résumé de la publication en anglais

This study aimed at evaluating the impact of a cognitive stimulation program named ÉgALité on the social-emotional development of preschool immigrant children from developing countries. Forty eight children and their immigrant parents were randomly assigned to the ÉgALité group or to a waiting list group. Parents completed a socioaffective development questionnaire, the Profil socio-affectif (PSA; Dumas, Lafrenière, Capuano, et Durning, 1995), before and after the program. The results show that children of the ÉgALité group decrease their internalized problems and increase their global adaptation. These gains were not maintained when measured 4 months after the program. However, these results have to be interpreted cautiously considering the large attrition rate.

Key words: immigrant's preschooler children, school adaptation, dialogic reading, intervention program, social-emotional development

3.2 Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement: impact du programme ÉgALité

3.2.1 Résumé

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact d'un programme de stimulation cognitive, soit le programme ÉgALité, sur le développement socioaffectif d'enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Quarante-huit enfants provenant de ces pays, accompagnés par leurs parents, ont été assignés aléatoirement au groupe ÉgALité ou à un groupe en liste d'attente. Les parents ont complété, avant et après le programme, un questionnaire qui mesure le développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire, soit le Profil socio-affectif

(PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano, et Durning, 1995). Les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié du programme ÉgALité diminuent leurs problèmes intériorisés et améliorent leur adaptation générale. Des mesures de maintien des acquis ont été prises quatre mois après la fin du programme. On ne relève toutefois plus de différence entre les groupes. Cependant, l'attrition élevée des participants commande la plus grande prudence dans l'interprétation de ces résultats.

Mots clés : enfants immigrants d'âge préscolaire, adaptation scolaire, lecture dialogique, programme d'intervention, développement socioaffectif

3.2.2 Introduction

L'adaptation scolaire des enfants est influencée par diverses compétences développementales ainsi que par plusieurs facteurs environnementaux (Aikens et Barbarin, 2008; Mistry, Biesanz, Chien, Howes, et Benner, 2008). Selon La Paro et Pianta (2000), les deux domaines les plus souvent mentionnés comme champs de compétences développementales sont d'une part, les habiletés cognitives, langagières et scolaires et d'autre part, les habiletés socioaffectives et comportementales. Plusieurs études mettent l'accent sur le développement des compétences cognitives et langagières (Fielding-Barnsley et Purdie, 2003; van Tuijl, Leseman et Rispen, 2001; Whitehurst *et al.*, 1994), alors que d'autres, moins nombreuses à ce jour, s'intéressent davantage aux liens entre le développement socioaffectif et l'adaptation scolaire des enfants (Curenton et Craig, 2011, Eamon, 2000; Rouse, Brooks-Gunn et McLanahan, 2005). Les futures recherches devraient s'intéresser davantage aux dimensions sociales et affectives puisque lors de l'entrée à la maternelle, les enseignants les considèrent plus importantes que les habiletés cognitives dans l'adaptation et l'intégration des enfants (Lin, Lawrence et Gorrell, 2003; Rouse *et al.*, 2005; West, Hausken et Collins, 1995). De plus, la présence de difficultés socioaffectives et comportementales à l'âge préscolaire est souvent liée au développement ultérieur de difficultés académiques étant donné que ces difficultés rendent les enfants moins

disponibles sur le plan des apprentissages scolaires (Arnold *et al.*, 2006; McClelland, Morrison et Holmes, 2000; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000).

En ce sens, l'adaptation et la réussite scolaires sont influencées par la connaissance des émotions (Belacchi et Farina, 2010; Izard *et al.*, 2001) ainsi que par les habiletés sociales du jeune et sa capacité à s'adapter à de nouveaux environnements (Meisels, 1999). Dans une étude américaine où l'échantillon est majoritairement composé d'enfants d'origine africaine, âgés entre trois et six ans, les chercheurs indiquent que les enfants qui montrent des difficultés comportementales extériorisées de façon précoce présentent un affect labile, des émotions négatives et des difficultés dans les jeux sociaux en milieu scolaire (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco et Mcwayne 2005). Ces auteurs notent aussi que les enfants ayant des problèmes intériorisés et qui sont retirés socialement montrent des lacunes dans l'autorégulation des émotions et dans l'engagement avec les pairs en classe. Ces difficultés se présenteraient également dans d'autres environnements tels que la maison et la communauté. À plus long terme, les problèmes de comportements et de relations avec les pairs observés en petite enfance sont en lien avec le développement ultérieur de problèmes de santé mentale, d'abandon scolaire et de délinquance (Moffitt, 1993; Patterson, Reid, et Dishion, 1992; Tremblay *et al.*, 1996). Ceci souligne donc l'importance du développement socioaffectif de l'enfant pour son adaptation sociale et sa réussite scolaire.

Dans ce contexte, plusieurs programmes d'intervention en lien avec le développement socioaffectif ont été développés afin de mieux préparer les enfants d'âge préscolaire à l'entrée à l'école. Par exemple, le programme d'intervention Getting Ready améliore les compétences interpersonnelles des participants (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010), alors que le programme Incredible Years diminue les problèmes de comportements et bonifie le développement des compétences sociales et de l'autorégulation émotionnelle (Webster-Stratton, Reid et

Stoolmiller, 2008). Au Québec, Letarte, Normandeau et Allard (2010) ont aussi montré l'efficacité du programme Incredible Years en améliorant les pratiques parentales et en diminuant les difficultés de comportements des enfants. Le programme Head Start REDI (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Janvier 2010) a la particularité de combiner des interventions visant le développement d'habiletés socioaffectives, langagières et cognitives afin de mieux préparer les enfants à l'entrée à l'école et à favoriser leur adaptation scolaire. Par le biais de la lecture conjointe et d'activités visant le développement de compétences socioaffectives, ce programme améliore des habiletés langagières et sociales (Bierman *et al.*, 2008).

Dans le but de prévenir les difficultés d'adaptation ultérieures, il semble que la lecture conjointe auprès des jeunes enfants puisse non seulement soutenir le développement des habiletés langagières et cognitives, mais également le développement socioaffectif de l'enfant (Aram, 2008; Doyle et Bramwell, 2006). En effet, selon Doyle et Bramwell (2006), l'utilisation de livres avec un contenu socioaffectif favorise les discussions et les apprentissages liés à la connaissance des émotions et des normes sociales ainsi que celles liées à la résolution de problèmes sociaux et aux théories de la pensée. La lecture conjointe serait aussi l'occasion d'adopter des attitudes prosociales telles que l'écoute et l'autocontrôle. Eamon (2000) souligne que la qualité des expériences de stimulation et des pratiques parentales lors de la lecture conjointe diminue le risque de développer des problèmes intériorisés et extériorisés chez les enfants. Par exemple, le fait que le parent réfère à des états internes en lien avec les émotions et porte des jugements moraux sur une histoire facilite le développement du langage interne de l'enfant (Curenton et Craig, 2011).

De plus, la lecture conjointe chez les enfants d'âge préscolaire représente une opportunité d'interagir avec l'adulte et avec un groupe de pairs. Des chercheurs soulignent que la lecture conjointe peut influencer la qualité de la relation affective

entre la mère et l'enfant et qu'un sentiment de sécurité affective favorise par la suite la motivation, l'autocontrôle, l'exploration et l'intérêt de l'enfant envers la lecture (Bus et van Ijzendoorn, 1997; Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994). Dans le même sens, plusieurs études indiquent que la qualité de l'implication du parent et la qualité de la relation avec son enfant sont encore plus importantes que la fréquence des périodes de lecture conjointe (Bus *et al.*, 1995; Mol, Bus, de Jong et Smeets, 2008; Scarborough et Dobrich, 1994). Dans une recension des écrits portant sur la lecture conjointe, Scarborough et Dobrich (1994) soulignent l'importance d'une attitude positive du parent face à la lecture. En ce sens, les auteurs s'accordent généralement pour encourager l'implication active des parents dans les programmes d'intervention (Blok, Fukink, Gebhardt et Leseman, 2005; Boyce, Cook, Roggman, Innocenti, Jump et Akers, 2004; Eamon, 2000; Lahaie, 2008).

En lien avec la lecture conjointe, la lecture dialogique a été développée par Whitehurst et ses collègues (1994) afin d'enseigner aux parents comment stimuler le fonctionnement cognitif de leur enfant lors des périodes de lecture conjointe. La lecture dialogique se distingue parce qu'elle implique des techniques plus structurées que l'adulte utilise avec l'enfant. Dans le cadre de la lecture dialogique, l'enfant est invité à être le narrateur de l'histoire alors que l'adulte a le rôle de stimuler ses réflexions et sa participation. Pour ce faire, l'adulte peut ajouter de l'information, poser des questions et faire en sorte que l'enfant élabore davantage ses idées en lien avec les images du livre. La lecture dialogique est basée sur trois principes généraux : l'utilisation de techniques évocatrices qui encouragent la participation active de l'enfant dans la narration de l'histoire; la rétroaction sous forme d'encouragements, de commentaires et de corrections; et l'adaptation progressive de l'adulte pour demeurer au même niveau ou à un niveau légèrement supérieur aux habiletés de l'enfant (Arnold et Whitehurst, 1994). Les résultats d'études portant sur la lecture dialogique indiquent que celle-ci améliore le développement du langage chez les enfants de différentes origines culturelles (Boyce *et al.*, 2004; Jiménez, Filippini et

Gerber, 2006; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow et McBride-Chang, 2003). D'autres études ont par ailleurs montré que l'amélioration du langage chez les enfants diminue le risque de développer des difficultés sur le plan socioaffectif (Brinton et Fujiki, 1993; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty et Fanze, 2005; Gallagher, 1993). En effet, le développement du langage serait associé à la capacité à verbaliser et à réguler les émotions ainsi qu'à la capacité à négocier en situations sociales.

Un autre aspect important à considérer est le fait que les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus enclins à développer des difficultés émotionnelles et comportementales (Lavigne *et al.*, 1996; Webster-Stratton et Hammond, 1998). Il semble que leurs parents éprouvent des difficultés dans le soutien de leur développement socioaffectif (van Tuijl et Leseman, 2004). Comme les familles immigrantes issues de pays en développement ont tendance, dans nos sociétés occidentales, à cumuler plusieurs facteurs de risque psychosociaux (Brooks-Gunn, Rouse et McLanahan, 2007; Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994; Renaud, Gingras, Vachon, Blaser, Godin et Gagné, 2001; Rouse *et al.*, 2005), leurs enfants sont à risque de présenter des problèmes sur le plan du développement socioaffectif (Anthony, Anthony, Morrel et Acosta, 2005; Eamon, 2000; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000; d'où l'importance de développer et d'adapter des programmes d'intervention adaptés à cette population vulnérable et avec des besoins particuliers.

Par ailleurs, certains chercheurs soulignent que les difficultés d'adaptation des immigrants et de leurs enfants d'âge préscolaire sont liées au manque d'accessibilité aux services qui leur sont offerts (Chiswick et Debburman, 2006; Takanishi, 2004). Au Québec, l'accessibilité aux services représente également un problème pour les nouveaux arrivants compte tenu des places limitées qui sont actuellement offertes en milieux de garde et dans les Centres de la petite enfance (CPE). À notre connaissance, il n'existe pas au Québec de programme d'intervention visant à

soutenir le développement socioaffectif des enfants d'immigrants d'âge préscolaire. Le programme ÉgALité (Benoît-Lajoie, 2011) a été conçu afin de mieux préparer les enfants d'immigrants de pays en développement aux exigences de l'école. Ce programme vise à développer les habiletés cognitives et langagières ainsi qu'à soutenir le développement socioaffectif des enfants immigrants d'âge préscolaire dans le but de favoriser leur adaptation et l'égalité des chances de réussite lors de l'entrée à l'école.

L'objectif de la présente étude est d'évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement socioaffectif d'enfants âgés entre deux et cinq ans, issus de familles immigrantes de pays en développement. Plus spécifiquement, nous désirons évaluer les effets du programme ÉgALité sur le développement des compétences sociales, des problèmes intériorisés et extériorisés et de l'adaptation globale des enfants immigrants. Dans un premier temps, l'impact du programme est évalué à court terme, c'est-à-dire immédiatement après la fin du programme; alors que dans un second temps, le maintien des acquis est évalué quatre mois après la fin du programme. Pour ce faire, les participants sont répartis au hasard dans un groupe qui reçoit le programme (groupe ÉgALité) ou dans un groupe en liste d'attente.

Il est prévu que les activités de lecture dialogique incluses dans le programme ÉgALité diminuent la présence de difficultés affectives intériorisées et extériorisées et améliorent les compétences sociales en renforçant le lien parent-enfant ainsi qu'en améliorant le langage, la connaissance des émotions, l'écoute et l'autocontrôle des enfants participants. Le programme ÉgALité qui inclut des activités structurées en petits groupes vise aussi le développement des compétences interpersonnelles, l'apprentissage des normes sociales et la résolution de problèmes sociaux. Nous croyons que l'enseignement de la lecture dialogique aux parents favorisera la généralisation et le maintien des acquis ainsi que l'amélioration des pratiques parentales. Il est attendu que le développement des compétences sociales ainsi que la

diminution des problèmes intériorisés et extériorisés puissent améliorer l'adaptation globale des enfants immigrants afin qu'ils soient mieux préparés à l'entrée à l'école.

3.2.3 Méthode

Participants

Pour participer à l'étude, l'enfant doit être âgé entre deux et cinq ans et sa mère doit être née dans un pays en développement. Les parents qui désirent participer à l'étude doivent nécessairement comprendre et parler le français afin de poursuivre le programme à la maison. Pour être inclus dans l'étude, les enfants doivent présenter un retard sur le plan du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire que leur QI global doit être inférieur à la moyenne ($QIG < 100$). Par contre, les enfants présentant une déficience intellectuelle ($QIG < 70$), un trouble envahissant du développement ou un trouble du comportement sont exclus; puisque le programme ÉgALité n'est pas conçu pour traiter ces difficultés et qu'il est démontré que ce type d'intervention n'est pas efficace avec des enfants présentant des difficultés plus marquées (Mol *et al.*, 2008). Les participants ne répondant pas aux critères d'inclusion sont référés à des services appropriés au besoin.

Soixante-dix-huit familles ont été recrutées dans le cadre de cette étude. De ce nombre, 19 ont abandonné et 11 ont été exclues du programme. Les raisons d'exclusion sont la détection d'une déficience intellectuelle ($n=4$), d'un trouble du comportement ($n=4$) et de l'absence de retard du fonctionnement cognitif ($n=3$) chez les enfants lors du pré-test. Quarante-huit enfants et leurs parents ont donc participé à ce projet de recherche. Les participants ont été répartis dans deux groupes: 25 familles ont reçu le programme ÉgALité (Groupe ÉgALité) et 23 familles ont été placées en liste d'attente (Groupe en liste d'attente). Malgré de nombreux rappels, certains parents n'ont pas remis le questionnaire mesurant le Profil socio-affectif de l'enfant (PSA) (Dumas, Lafrenière, Capuano, et Durning, 1995), les analyses visant à mesurer l'impact du programme à court terme ont donc été effectuées en comparant

25 participants du groupe ÉgALité à 16 participants du groupe en liste d'attente. D'autres données sont également manquantes lors de la mesure du maintien des acquis (4 mois après le programme). Le groupe ÉgALité inclut alors 18 participants et le groupe en liste d'attente en inclut 16. Enfin, on note que les participants retenus pour les analyses statistiques ont un taux de participation d'un minimum de 12/16 rencontres (75%). Le tableau 3.1 présente les données sociodémographiques des familles participantes.

Tableau 3.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants (N=48)

Caractéristiques	Groupe ÉgALité (n=25)		Groupe en liste d'attente (n= 23)	
	N	%	N	%
Âge au premier temps de mesure (mois)				
30-39	3	12	7	30
40-49	8	32	7	30
50-59	12	48	9	39
60-69	2	8	0	0
Sexe				
Masculin	11	44	15	65
Féminin	14	56	8	35
Occupation de l'enfant				
CPE/garderie	22	88	16	70
À la maison	3	12	5	22
<i>Données manquantes = 2</i>				
Situation familiale				
Biparentalité	22	88	23	100
Monoparentalité	3	12	0	0
Langues parlées à la maison				
Français	2	8	1	4
Français et autres langues	15	60	11	48
Autres langues	8	32	7	30
<i>Données manquantes = 4</i>				
Pays d'origine de la mère				
Amérique du Sud	11	44	2	9
Haïti	2	8	4	17
Afrique	9	36	14	61
Europe de l'Est	2	8	2	9
Asie	1	4	1	4
Revenu familial (\$)				
25 000 et moins	10	40	12	52
26 000 à 45 000	6	24	4	17
46 000 à 65 000	4	16	3	13
66 000 et plus	1	4	1	4
<i>Données manquantes = 7</i>				
Éducation de la mère				
Secondaire 1 à 4	0	0	2	9
Secondaire 5/DEP	6	24	3	14
CEGEP	5	20	6	27
Université	13	52	9	41
<i>Données manquantes = 4</i>				

Note : Les totaux des pourcentages ne sont pas de 100 pour toutes les caractéristiques à cause des arrondissements.

Déroulement

Le recrutement s'est effectué entre janvier 2007 et mars 2009. Les familles sont recrutées dans des quartiers défavorisés de Montréal où l'on retrouve une forte proportion de nouveaux arrivants. Elles sont recrutées dans les Centres de la petite enfance (CPE), les garderies, les écoles, les organismes communautaires, les Centres locaux de services communautaires (CLSC) et dans les fêtes de quartiers. Divers moyens sont utilisés: distribution d'affiches et de dépliants, envoi de lettres d'information aux organismes communautaires et aux pédiatres, kiosques d'information, publicités dans les journaux locaux et les sites internet.

La participation au programme implique trois rencontres d'évaluation. Lors de la première rencontre, le projet est expliqué et le formulaire de consentement est signé par les parents. Aussi, ils remplissent le questionnaire sur le statut sociodémographique. Lors de cette rencontre, le fonctionnement intellectuel et le développement socioaffectif de tous les enfants sont évalués.

À la suite de cette première rencontre, les participants sont assignés à l'un des deux groupes suivants : le groupe ÉgALité et le groupe en liste d'attente. Les participants assignés au groupe ÉgALité reçoivent le programme alors que ceux en liste d'attente ne bénéficient pas de service particulier. Une fois le programme complété par le groupe ÉgALité, les participants des deux groupes sont évalués une seconde fois (deuxième temps de mesure). Par la suite, les participants en liste d'attente bénéficient à leur tour du programme. Au terme de l'intervention auprès du groupe en liste d'attente, les participants des deux groupes sont tous évalués (troisième temps de mesure). Cette dernière mesure vise à évaluer le maintien des acquis auprès du groupe ÉgALité quatre mois après avoir terminé le programme en les comparant au groupe en liste d'attente alors que les participants n'ont pas bénéficié de services particuliers.

Mesures

Chaque parent remplit le questionnaire sur le statut sociodémographique alors que leur enfant est évalué à l'aide de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (WPPSI-III) (Wechsler, 2004). Ces mesures sont utilisées afin de s'assurer de l'équivalence des deux groupes sur le plan des variables indépendantes.

Pour chaque enfant participant, un parent est désigné pour compléter le questionnaire Profil socio-affectif (PSA) (Dumas *et al.*, 1995) lors des trois temps de mesure. Le PSA est habituellement complété par les éducatrices en milieu de garde ou les enseignantes (Lafrenière et Dumas, 1995). Toutefois, Kotler et McMahon (2002) ont validé une version pour les parents. Cette version comprend aussi des questions référant à l'enfant en situation de groupe et l'étude de validation ne révèle pas de difficultés avec ce type de questions. De plus, les résultats concordent avec ceux de la validation de la version administrée aux enseignants. Ainsi, dans le cadre de cette étude, tout comme dans celle de Vilandré (2007), les parents ont été sollicités pour remplir ce questionnaire puisque certains enfants d'immigrants ne fréquentent pas de milieu de garde au moment de l'expérimentation.

Le PSA a été choisi puisqu'il vise à évaluer les compétences sociales et l'adaptation des enfants d'âge préscolaire au lieu d'évaluer les problèmes cliniques tels que mesurés par le Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 1991). En se basant sur des indices émotionnels et comportementaux, ce questionnaire mesure le fonctionnement social de l'enfant. Il comprend 80 énoncés concernant l'expression affective et les interactions sociales. Une échelle de type Likert à six items (1 = jamais; 6 = toujours) permet aux parents d'évaluer la fréquence des comportements décrits dans chaque énoncé. Le PSA fournit des scores qui sont calculés pour les huit échelles de base : déprimé/joyeux, anxieux/confiant, irritable/tolérant, isolé/intégré, agressif/contrôlé, égoïste/prosocial, résistant/coopératif et dépendant/autonome. De

plus, le PSA inclut quatre échelles globales : l'échelle des compétences sociales qui inclut l'évaluation de la maturité affective et d'une adaptation positive avec les pairs et l'adulte; l'échelle de minimum de problèmes intériorisés qui reflète l'anxiété, la dépression, l'isolement social et la dépendance affective; l'échelle de minimum de problèmes extériorisés qui mesure l'irritabilité, l'agressivité, l'égoïsme, les conflits avec les pairs et la résistance face à l'adulte; l'échelle d'adaptation générale qui résume l'ensemble des résultats du PSA. Le coefficient de cohérence interne du PSA se situe entre 0,80 et 0,92 et sa fidélité test-retest varie entre 0,78 et 0,86. La validité concomitante de ce questionnaire a été établie avec le CBCL (Achenbach, Edelrock, et Howell, 1987). Ce questionnaire peut généralement être rempli en 20 minutes.

Le programme ÉgALité

Les objectifs et le contenu du programme ÉgALité ont été élaborés en lien avec les retards recensés auprès de la population immigrante, les attentes de l'école québécoise ainsi que dans la perspective développementale de l'enfant (Benoît-Lajoie, 2011). En lien avec la littérature au sujet des programmes d'intervention auprès des enfants immigrants d'âge préscolaire, ce programme vise à soutenir d'une part, le développement cognitif et langagier et d'autre part, le développement socioaffectif. Il est d'abord basé sur la lecture dialogique qui vise à améliorer le langage qui est en lien avec le développement socioaffectif. Ainsi, les livres choisis incitent les discussions liées aux émotions, à la résolution de problème et à la compréhension de diverses situations sociales. Des livres mettant en scène des personnages appréciés des enfants (*Cajoline, Camille, Benjamin, Torpille, Caillou, Diego et Dora l'Exploratrice*) sont utilisés afin de susciter leur intérêt et de mettre en scène des contextes sociaux. Lors des périodes de lecture, les techniques de lecture dialogique enseignées aux parents visent également à stimuler le développement du langage, renforcer le lien parent-enfant, développer l'intérêt face à la lecture et favoriser l'attention et l'autocontrôle (Malcuit, Pomerleau et Séguin, 2003). Chaque

semaine, des activités structurées sont aussi intégrées au programme. Ces activités ont été créées spécifiquement pour le programme ÉgALité et elles visent à stimuler le développement socioaffectif de l'enfant et à susciter son intérêt, tout en considérant les références culturelles des familles immigrantes. Plusieurs thèmes liés au développement socioaffectif y sont abordés avec les familles : l'initiation à la connaissance des émotions et à leur expression, le respect du tour de parole, l'enseignement de techniques de résolution de conflit, l'enseignement de techniques de respiration et de relaxation, l'utilisation d'une chaise de retrait et d'un système d'émulation et le développement des concepts liés à l'intégration de la routine et au développement de l'autonomie. L'utilisation de pictogrammes et de renforcements verbaux des comportements prosociaux est privilégiée. De plus, l'enseignement de ces concepts aux parents à l'aide de techniques de modelage et d'activités hebdomadaires à compléter à la maison vise à favoriser la consolidation et la généralisation des acquis.

Le programme a aussi été conçu selon les données probantes concernant l'efficacité des interventions en petite enfance. Ainsi, il favorise l'implication directe du parent et il inclut des activités en groupe et à la maison (Bronfenbrenner, 1979; Blok *et al.*, 2005), il est offert par des intervenants qualifiés (Anderson *et al.*, 2003; Denis, Malcuit et Pomerleau, 2005) et le choix des activités et leurs séquences ont été établis selon des inventaires de développement normalisés (Brigance, 1994; Brigance, 1997).

Le programme ÉgALité (Benoît-Lajoie, 2011) dure 16 semaines. Chaque semaine, les parents et leurs enfants participent à une séance en groupe de deux à six dyades parent-enfant avec un intervenant qui anime le groupe de parents et un intervenant qui anime le groupe d'enfants. Les intervenants sont des étudiants au doctorat en psychologie et ils ont été formés pour offrir le programme ÉgALité. Lors des séances, les parents observent d'abord l'intervenant effectuer les activités de

lecture dialogique et les activités structurées avec les enfants selon des objectifs hebdomadaires préétablis. Par la suite, l'intervenant donne les explications aux parents et répond à leurs questions. L'intervenant porte une attention particulière afin de s'assurer que les parents, dont le français n'est pas la langue maternelle, comprennent bien les explications. Les instructions données sur papier chaque semaine sont également accompagnées de pictogrammes afin de favoriser la compréhension des parents. La durée des activités proposées augmente progressivement de 25 à 40 minutes au cours des 16 semaines. Chaque semaine, les participants doivent également compléter des activités à la maison et des journaux de bord afin de favoriser la participation active tout au long du programme.

3.2.4 Résultats

Les analyses sont effectuées sur les scores pondérés puisque ceci permet de contrôler les variables indépendantes de l'âge et du sexe. La distribution de chaque variable dépendante est examinée selon les critères de Tabachnick et Fidell (2001) afin d'identifier les données aberrantes et de s'assurer de la normalité des distributions. À noter qu'aucune variable n'a eu à subir de transformations. Les analyses préliminaires nous indiquent que les données sont distribuées normalement. Les analyses des Khi-Carrés et des tests-*t* effectuées à posteriori montrent également qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes en lien avec les facteurs de risque psychosociaux (sexe, âge, revenu de la famille, niveau de scolarité de la mère, situation familiale, nombre d'habitants dans la maison, langue parlée à la maison et la fréquentation de l'enfant dans un milieu de garde) et le fonctionnement intellectuel global au premier temps de mesure.

Les observations effectuées sur les moyennes des scores obtenus au PSA montrent que les participants ne présentent pas de difficultés cliniquement significatives dans les sphères socioaffectives évaluées au premier temps de mesure.

En effet, les moyennes obtenues se situent entre les scores T de 38 et de 62 (10ième et le 90ième centile) selon le sexe et l'âge (voir le tableau 3.2).

Tableau 3.2 Moyenne des scores pondérés (scores T) et écart-type à chaque échelle du PSA pour les deux groupes au premier temps de mesure

Échelle	Groupe ÉgALité (n=25)		Groupe en liste d'attente (n=16)	
	M	ET	M	ET
Déprimé/Joyeux	53.44	5.93	52.29	8.18
Anxieux/Confiant	51.00	8.45	51.47	10.21
Irritable/Tolérant	47.08	7.22	47.29	10.06
Isolé/Intégré	50.32	9.35	52.76	8.94
Agressif/Contrôlé	53.48	8.19	53.76	7.77
Égoïste/Prosocial	48.84	7.79	47.94	9.93
Résistant/Coopératif	47.38	6.77	46.12	6.18
Dépendant/Autonome	47.20	7.51	50.94	11.33
Compétence sociale	54.96	8.43	57.47	8.77
Minimum de problèmes intériorisés	43.36	7.22	45.59	10.28
Minimum de problèmes extériorisés	45.00	6.55	42.38	5.90
Adaptation générale	49.32	6.68	50.41	9.12

Enfin, les résultats du test-*t* effectué au premier temps de mesure n'indiquent pas de différence significative entre les familles participantes et celles ayant abandonné le programme à l'échelle globale d'adaptation générale: *t* (53, 1,65, *p*=0,11).

Impact du programme ÉgALité

Afin d'évaluer l'impact du programme ÉgALité sur le développement socioaffectif des enfants, une série d'ANOVAS 2 x 2 (Groupes X Temps) avec mesures répétées sur le dernier facteur porte sur la comparaison des scores pondérés obtenus à chacune des échelles du PSA lors du premier temps de mesure et à la fin du programme.

Échelles de base (PSA) Les ANOVAS à mesures répétées effectuées sur les scores pondérés obtenus aux échelles déprimé/joyeux, anxieux/confiant, isolé/intégré, agressif/contrôlé, égoïste/prosocial et résistant/coopératif n'indiquent pas d'effet principal temps ou groupe, ni d'effet d'interaction significatif entre les groupes et les temps de mesure.

Les résultats de l'ANOVA effectuée sur les scores pondérés de l'échelle irritable-tolérant ne montrent pas d'effet de groupes ou de temps, mais on note un effet d'interaction significatif ($F(1,39) = 7,51$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,16$) (voir le tableau 3.3). L'analyse des effets simples indique que les résultats du groupe en liste d'attente ne se distinguent pas entre le premier et le deuxième temps de mesure alors que le groupe ÉgALité présente une différence significative entre les deux temps de mesure $t(24 = 2,78, p = 0,01)$.

L'ANOVA effectuée sur les scores pondérés de l'échelle dépendant-autonome indique un effet principal temps ($F(1,39) = 6,19$, $p = 0,02$, $\eta^2 = 0,14$) et un effet d'interaction significatif ($F(1,39) = 8,85$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,18$) (voir le tableau 3.3). L'analyse des effets simples précisent que seuls les participants du groupe ÉgALité présentent une amélioration entre les deux temps de mesure $t(24 = 3,90, p = 0,00)$.

Tableau 3.3 Moyenne des scores pondérés (scores T) et écart-type aux échelles significatives du PSA selon le temps de mesure et le groupe

Échelle	Temps de mesure	Groupe ÉgALité (<i>n</i> =25)		Groupe en liste d'attente (<i>n</i> =16)	
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Irritable/Tolérant	Temps 1	47.08	7.22	46.63	9.99
	Temps 2	50.72	5.72	44.63	9.39
Dépendant/Autonomie	Temps 1	47.20	7.71	51.56	11.40
	Temps 2	53.52	7.69	51.00	10.53
Minimum de problèmes intérieurisés	Temps 1	43.36	7.22	45.75	10.60
	Temps 2	48.08	6.28	45.13	11.29
Adaptation générale	Temps 1	49.32	6.68	50.19	9.37
	Temps 2	52.48	5.97	48.75	8.84

Échelles globales (PSA) Les résultats obtenus à partir des ANOVAS n'indiquent aucun résultat significatif à l'échelle des compétences sociales. Les ANOVAS effectuées sur les scores pondérés de l'échelle de minimum de problèmes intérieurisés n'indiquent pas d'effet principal temps ou groupe, mais montrent un effet d'interaction significatif ($F(1,39) = 5,47, p = 0,03, \eta^2 = 0,12$) (voir le tableau 3.3). Les résultats des tests-*t* visant l'analyse des effets simples indiquent que le groupe en liste d'attente ne se distingue pas entre le premier et le deuxième temps de mesure alors que le groupe ÉgALité présente une diminution significative entre les deux temps de mesure ($t(24) = 3,38, p = 0,00$).

Les résultats obtenus à partir des ANOVAS effectuées sur les scores pondérés de l'échelle de minimum de problèmes extériorisés n'indiquent pas d'effet principal groupe, d'effet temps, ou d'effet d'interaction à cette échelle.

Il semble que ce soit les résultats significatifs de l'échelle de minimum de problèmes intériorisés qui contribuent à l'amélioration de l'adaptation générale des enfants ayant participé au programme ÉgALIté. En effet, les résultats de l'ANOVA à mesures répétées effectuée sur les scores pondérés à l'échelle d'adaptation générale ne montrent pas d'effet principal de temps ou de groupe, mais indiquent un effet significatif d'interaction ($F(1,39) = 7,11, p = 0,01, \eta^2 = 0,15$) (voir le tableau 3.3). L'analyse des effets simples indique que concernant les scores d'adaptation générale, le groupe en liste d'attente ne se distingue pas entre le premier et le deuxième temps de mesure alors que le groupe ÉgALIté présente une amélioration significative entre les deux temps de mesure ($t(24) = 2,50, p = 0,02$).

Maintien des acquis

Afin de mesurer le maintien des acquis, les ANOVAS 2 x 2 (Groupes X Temps) avec mesures répétées sur le dernier facteur sont effectuées en comparant le groupe ÉgALIté et le groupe en liste d'attente au deuxième et au troisième temps de mesure. Toutefois, mentionnons que le nombre de participants lors de la mesure du maintien des acquis implique une attrition de près de 30% pour le groupe ayant bénéficié du programme ÉgALIté.

Échelles de base (PSA) Les résultats des ANOVAS à mesures répétées effectuées aux échelles Irritable-Tolérant n'indiquent aucun effet temps, de groupe ou d'interaction entre les groupes et les temps de mesure. En ce qui concerne l'échelle Dépendant-Autonome, on note un effet temps significatif ($F(1,32) = 4,98, p = 0,03, \eta^2 = 0,13$), indiquant que les deux groupes améliorent significativement leur autonomie avec le passage du temps. Les analyses n'indiquent pas d'effet groupe ou

d'interaction. Ces résultats nous indiquent que les deux groupes ne se distinguent pas de façon significative quatre mois après la fin du programme.

Échelles globales (PSA) Les ANOVAS à mesures répétées effectuées aux échelles de minimum de problèmes intériorisés et d'adaptation générale n'indiquent aucun résultat significatif temps, groupe ou d'interaction. Ces résultats indiquent que les acquis ne semblent pas se maintenir pour les participants du groupe ÉgALité.

3.2.5 Discussion

L'objectif principal de cette étude est d'évaluer l'impact et le maintien des acquis d'un programme d'intervention, le programme ÉgALité, sur le développement socioaffectif d'enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Ce programme, composé d'activités de lecture dialogique et d'activités structurées, a la particularité d'impliquer directement le parent dans le processus d'intervention de son enfant, en appliquant à la maison, au moins trois fois par semaine, les stratégies apprises lors des séances de groupe. Plus spécifiquement, cette étude vise à documenter les effets de ce programme sur le développement des compétences sociales, sur la réduction des problèmes intériorisés et extériorisés; ainsi que sur l'adaptation sociale générale des enfants. Pour ce faire, les scores aux différentes échelles du questionnaire de développement socioaffectif (PSA) des participants du groupe ÉgALité sont comparés à ceux du groupe en liste d'attente.

Tout d'abord, les résultats en lien avec l'amélioration de l'adaptation générale sont encourageants puisqu'il s'agit de l'échelle sommative du fonctionnement adaptatif de l'enfant. Cependant, il est préoccupant de constater que pendant que les enfants bénéficiant du programme ÉgALité font des gains sur le plan de l'adaptation générale, les enfants en liste d'attente diminuent leur adaptation générale de près de 2 points. Ces résultats à eux seuls justifient la pertinence des programmes d'intervention précoce pour soutenir le développement socioaffectif des enfants immigrants.

Les résultats indiquent que la participation au programme ÉgALité diminue l'ensemble des problèmes intériorisés; problèmes qui sont habituellement liés aux difficultés d'adaptation sociale ultérieures, soit l'anxiété, la dépression, l'isolement social et la dépendance affective (Fantuzzo *et al.*, 2005). Ces résultats sont d'autant plus intéressants considérant que la pauvreté est associée au développement de ce type de difficultés (Eamon, 2000). La participation au programme ÉgALité ne permet toutefois pas de réduire les problèmes extériorisés, ni d'améliorer les compétences sociales. Des interventions plus spécifiques et plus intenses pourraient possiblement améliorer ces habiletés chez les participants. L'amélioration significative observée à l'échelle globale de l'adaptation générale chez les enfants du groupe ÉgALité s'explique donc entièrement par la diminution des problèmes intériorisés. Ces résultats suggèrent que même si notre échantillon n'était pas composé d'enfants avec des problèmes extériorisés significatifs, des interventions plus ciblées que celles proposées par le programme ÉgALité pourraient être souhaitables pour soutenir les enfants et les parents aux prises avec ce type de difficultés. Par exemple, l'ajout d'activités visant le développement des fonctions exécutives pourrait favoriser la diminution des problèmes extériorisés.

En ce qui a trait premièrement aux échelles de base, les résultats montrent que les enfants ayant participé au programme ÉgALité ont moins de comportements d'irritabilité et améliorent davantage leur tolérance comparativement aux enfants du groupe en liste d'attente. L'analyse détaillée des items du PSA révèle qu'à la suite de leur participation au programme, les enfants sont décrits par leurs parents comme étant plus patients, plus sensibles aux difficultés des autres, s'adaptant mieux aux difficultés, acceptant d'être dérangés, se plaignant moins, écoutant plus attentivement et étant moins facilement contrariés ou frustrés. L'amélioration des habiletés langagières des enfants (Côté, Guay et Reid, 2011), les occasions d'apprentissage inhérentes à la situation de travail en groupe, l'interaction privilégiée parent-enfant lors des séances de lecture interactive à la maison, le système de renforcement à

intervalles progressifs ainsi que l'apprentissage du respect du tour de parole et des techniques de relaxation ont pu contribuer à améliorer la tolérance des enfants. De plus, les résultats indiquent que ces enfants diminuent leur dépendance et améliorent leur autonomie comparativement à ceux n'ayant pas encore bénéficié du programme. L'analyse détaillée des items montre qu'ils améliorent leur persistance à résoudre des problèmes ainsi que leur capacité à s'organiser et à prendre l'initiative. Ils sont décrits par leurs parents comme étant moins dépendants de l'adulte et se consolant plus rapidement. Certaines composantes du programme telles que l'amélioration du langage (Côté *et al.*, 2011), l'apprentissage de techniques de résolution de conflit ainsi que l'enseignement des étapes de la routine ont pu favoriser le développement de l'autonomie des enfants. Ces activités ont pu améliorer leur persistance à résoudre des problèmes ainsi que leurs capacités à s'organiser et à prendre des initiatives au quotidien.

En somme, le programme ÉgALité soutient le développement socioaffectif des enfants immigrants. Certains aspects pourraient toutefois être améliorés. À ce sujet, Welsh, Nix, Blair, Bierman et Nelson (2010) indiquent que les programmes d'intervention incluant l'enseignement de l'autocontrôle et de l'inhibition par le biais du jeu améliorent les fonctions exécutives et diminuent les problèmes de comportements chez les enfants. L'ajout d'un entraînement des fonctions exécutives permettrait possiblement de diminuer les problèmes de comportements extériorisés; problèmes qui sont également associés à la réussite scolaire (Fantuzzo *et al.*, 2005). De plus, un entraînement aux théories de la pensée par le biais du jeu symbolique et de mise en situation pourrait favoriser le développement d'habiletés socioaffectives plus complexes telles que l'empathie et les comportements prosociaux.

Les résultats de cette étude n'appuient pas la présence du maintien des acquis sur le plan des habiletés socioaffectives quatre mois après la fin du programme. Il est possible que le manque d'intensité des activités de stimulation du développement

socioaffectif explique l'absence de résultats concluants en ce qui a trait au maintien des acquis. Cependant, l'attrition élevée pour les participants qui ont bénéficié du programme ÉgALité fragilise le résultat observé et commande la plus grande prudence dans son interprétation. Seule une étude pouvant pallier cette difficulté pourrait permettre de conclure plus définitivement sur le maintien ou non des habiletés socioaffectives générées par le programme ÉgALité.

Une des limites à cette étude est que des difficultés ont été rencontrées dans la collaboration avec certains parents pour remplir le questionnaire PSA, ayant pour conséquence un nombre considérable de données manquantes et un impact sur l'hétérogénéité de la variance. Plus spécifiquement, on note que 30% des parents placés en liste d'attente n'ont pas complété le questionnaire pour la mesure d'impact du programme et que 28% des parents du groupe ÉgALité ne l'ont pas complété lors de la mesure de maintien, c'est-à-dire 4 mois après la fin du programme. De ce fait, nous constatons que la diminution des contacts avec les parents durant quelques mois lorsqu'ils sont en attente rend la cueillette de ces données plus difficile. De plus, pour plusieurs parents pour qui le français n'était pas leur langue maternelle, le questionnaire a été plus long à compléter puisque l'intervenant devait accompagner le parent pour la complétion afin de s'assurer que les énoncés étaient bien compris. Une solution qui pourrait être envisagée dans les recherches futures est de faire appel à un service de traduction pour soutenir les parents dans cette démarche. Une compensation monétaire pourrait aussi être remise aux parents pour chaque questionnaire rempli. Une autre solution moins coûteuse serait d'accompagner les parents plus étroitement pour remplir le questionnaire ou de mettre davantage d'accent sur l'importance de compléter ce questionnaire lors de la signature du formulaire de consentement. Afin de pallier à ces difficultés, les futures recherches pourraient également évaluer l'implantation du programme ÉgALité par d'autres adultes significatifs dans le développement de l'enfant, tels que les éducatrices en milieu de garde.

Une seconde limite à cette étude est liée au fait que l'évaluation des difficultés socioaffectives à l'aide du PSA a été effectuée par les parents qui ont pu avoir un regard biaisé dans l'observation des difficultés de leurs enfants. Il aurait toutefois été difficile de choisir un autre devis et d'évaluer les comportements des enfants par un autre observateur que les parents puisque plusieurs participants ne fréquentaient pas de milieux de garde. Le fait que des enfants de notre échantillon ne fréquentent pas de milieux de garde indique aussi que cette population est plus isolée, en plus d'être vulnérable aux facteurs de risque environnementaux. Par ailleurs, le fait que les résultats aux échelles des compétences sociales et des comportements extériorisés ne soient pas significatifs donne davantage de valeur aux observations des parents qui rapportent des améliorations aux échelles de minimum de problèmes intériorisés et de l'adaptation générale.

Même si les résultats de cette étude sont encourageants à plusieurs égards, l'instrument de mesure utilisé ne nous permet pas de déterminer clairement les éléments du programme qui ont pu améliorer les scores obtenus par les enfants participants. Les futures recherches pourraient mesurer de façon plus précise certaines compétences sociales telles que la compréhension des émotions et la capacité à résoudre des problèmes. Toutefois, il est important de souligner que la plupart des études visant à mesurer les compétences sociales et comportementales sont faites à l'aide de questionnaires et d'observations (La Paro et Pianta, 2000).

Dans le cadre de cette étude, des journaux de bord ont été utilisés afin d'encourager l'implication des parents, mais il serait intéressant de mesurer leur implication de façon objective, puisque certains auteurs soulignent que le soutien socioaffectif des parents module la qualité des apprentissages des enfants (van Tuijl et Leseman, 2004). De plus, l'évaluation du stress parental aurait été pertinente puisque ce dernier est lié au développement de difficultés comportementales chez les enfants et que les mères immigrantes de milieux socioéconomiques défavorisés sont

d'avantage vulnérables face au stress (Mistry *et al.*, 2008). Les recherches futures devraient s'attarder à mesurer l'implication et la qualité de la relation affective entre les parents et les enfants ainsi que le niveau de stress parental (Hood, Conlon et Andrew, 2008). Par exemple, l'évaluation du type d'attachement entre le parent et son enfant ainsi que de l'attitude et l'intérêt des parents face à la lecture permettrait de préciser l'impact de la relation affective sur la qualité des apprentissages de l'enfant immigrant d'âge préscolaire (Bus et van Ijzendoorn, 1997; Scarborough et Dobrich, 1994).

En conclusion, le programme ÉgALité améliore les habiletés socioaffectives des enfants d'âge préscolaire, issus de familles immigrantes de pays en développement. Le programme pourrait être bonifié en ajoutant des activités de stimulation visant à diminuer les problèmes extériorisés et à développer les compétences sociales plus complexes telles que l'empathie. L'intégration de telles activités aurait toutefois l'effet d'allonger la durée de l'intervention. En ce sens, nous observons que plusieurs parents ont mentionné que la participation au programme se déroulait sur une trop longue période et que ceci impliquait beaucoup de temps de leur part, sans compter le nombre considérable de parents ayant abandonné l'intervention et les difficultés de recrutement rencontrées. Même si les résultats de cette étude sont encourageants à plusieurs égards, un des défis demeure de mobiliser ces parents à s'impliquer dans ce type de programme d'intervention. D'une part, il semble que les immigrants soient motivés par la réussite scolaire et sociale de leurs enfants (Berry *et al.*, 2006; Fuligni, 1997). D'autre part, les familles immigrantes font face à de nombreux défis : départ de leur pays d'origine, adaptation au pays d'accueil d'un point de vue social et économique et apprentissage d'une nouvelle langue pour plusieurs d'entre eux. Les difficultés de recrutement et de rétention des participants rencontrées dans le cadre de cette étude appuient les observations issues d'autres études qui soulèvent la difficulté d'impliquer les familles provenant de milieux socioéconomiques défavorisés (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). Les futures recherches

devraient s'attarder aux moyens de recrutement et de rétention et de réfléchir aux avantages d'assouplir les modalités d'offre des programmes afin d'accommoder les familles immigrantes.

Dans l'optique d'encourager les familles à participer aux programmes de stimulation pour préparer leurs enfants à l'entrée à l'école, nous considérons que les prochaines études devraient s'attarder à rendre ces programmes plus accessibles et à informer les parents des attentes de l'école québécoise. Il est également pertinent de souligner que le programme ÉgALité favorise l'intégration sociale des parents immigrants en leur offrant une occasion de créer des liens au sein du groupe de parents, augmentant possiblement leur soutien social et diminuant leur isolement.

3.2.6 Références

- Achenbach, T. M. (1991) Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology.
- Achenbach, T. M., Edelbrock, C. et Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioural/emotional problem of 2-3 year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 629-650.
- Aikens, N. L. et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. et Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46.
- Anthony, B., Anthony, L. G., Morrel, T. et Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 31-39.

- Aram, D. (2008). Parent-child interaction and early literacy development. *Early Education and Development, 19*, 1-6.
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J. et Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children, 29*, 311-339.
- Arnold, D. S. et Whitehurst, G.J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: a summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: children, families, and schools* (pp. 103-128). Oxford, UK: Blackwell.
- Belacchi, C., et Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior, 36*, 371-389.
- Benoît-Lajoie, A. (2011). *Programme ÉGALité*. (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 55*, 303-332.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M., ...Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*, 1802-1817.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., et Leseman, P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 35-47.
- Boyce, L. K., Cook, G. A., Roggman, L. A., Innocenti, M. S., Jump, V. K. et Akers, J. F. (2004). Sharing books and learning language: what do latina mothers and their young children do? *Early Education and Development, 15*, 371-385.
- Brigance, A. H. (1994). *Brigance: Stratégies et pratiques*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.

- Brigance, A. H. (1997). *Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3^e édition révisée et validée). Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. Clinical forum: Language and social skills in the school age population. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194-198.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, 330 p.
- Brooks-Gunn, J., Rouse, C. et McLanahan (2007). Racial and ethnic gaps in school readiness. In R. C. Pianta, M. J. Cox et Snow, K. (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten*. Baltimore, 283-306.
- Bus, A. G. et van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Chiswick, B. R. et Dubberman, N. (2006). Preschool enrollment: an analysis by immigrant generation. *Social Science Research*, 35, 60-87.
- Côté, D., Guay, M.-C. et Reid, L. (2011, mars). *Impacts of the ÉgaLité program on the cognitive development of immigrant preschoolers from developing countries*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Montréal, Canada.
- Curenton, S. M. et Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling : association with preschoolers' prosocial skills and problem behavior. *Early Child Development and Care*, 181, 123-146.
- Denis, É., Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et Francophonie*, 33, 44-66.

- Doyle, G. B. et Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The reading Teacher*, 59, 554-564.
- Dumas, J. E., Lafrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1995). *Profil socio-affectif (PSA)*. Paris, France : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. et Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Eamon, M. K. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four-to-five-year-old children. *Social Work Research*, 24, 143-154.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. et Mcwayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.
- Fielding-Barnsley, R. et Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18, 77-82.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. et Fanze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: the role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68, 351-363.
- Gallagher, T. M. (1993). Language skills and the development of social competence in school-age children. *Languagem Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 199-205.

- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. et Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jiménez, T. C., Filippini, A. L. et Gerber, M. M. (2006). Shared reading with latino families : an analysis of reading interactions and language use. *Bilingual Research Journal*, 30, 431-452.
- Kotler, J. C. et McMahon, R.J. (2002). Differentiating anxious, aggressive and socially competent preschool children: validation of the social competence and behavior evaluation-30 (parent version). *Behaviour Research and Therapy*, 40, 947-959.
- Lafrenière P. J. et Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation* (preschool ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, 89, 684-705.
- La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Letarte, M. J., Normandeau, S. et Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program « Incredible Years » in a child protection service. *Child Abuse and Neglect*, 34, 253-261.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., ...Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 204-214.

- Lin, H. L., Lawrence, F. R. et Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Saint-Hubert, Québec: Les Éditions du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. et Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems : the role of learning-related social-skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. Dans R. C. Pianta et M. Cox (dir.), *The transition in kindergarten: research, policy, training, and practice* (39-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. et Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native household. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 193-212.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). Antisocial boys. In J. M. Jenkins, K. Oatley et N. L. Stein (Eds.), *Human Emotions: A reader* (pp.330-336). Malden: Blackwell Publishing.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J.-F. et Gagné, B. (2001). Ils sont maintenant ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. Publications du Québec. Collections Études, Recherches et Statistiques. 197 p.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., et McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*, 15, 5-14.
- Scarborough, H. S. et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. et Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21, 125-156.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4^e ed.). New York, NY : Allyn & Bacon.
- Takanishi, R. (2004). Leveling the playing field: supporting immigrant children from birth to eight. *The Future of Children*, 14, 61-80.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010, janvier). Head Start Impact Study. Final Report. Washington, DC.
- Valdez-Menchaca, M.C. et Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- van Tuijl, C. et Leseman, P. P. M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income Turkish-dutch families: a study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development*, 13, 323-340.
- van Tuijl, C., Leseman, P. P. M. et Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4 to 6 year-old ethnic minority

- children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159.
- Vilandré, M., (2007). *Étude longitudinale de jeunes enfants d'origine étrangère adoptés au Québec : réactions en présence d'une personne étrangère et dimensions socio-affectives de leur développement* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/685/>
- Webster-Stratton C. et Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488.
- Wechsler, D. (2004). Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire-Troisième édition-Version pour francophones du Canada (WPPSI-III). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. et Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 43-53.
- West, J., Hausken E. G. et Collins, M. (1995). *Readiness for kindergarden: parents and teachers beliefs*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. et Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.

Wing-Yin Chow, B. et McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 235-248.

4 DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce dernier chapitre comprend une discussion générale des résultats obtenus concernant l'impact du programme ÉgALité sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants et le maintien des acquis à moyen terme. L'évaluation subjective des parents participants et les considérations théoriques et cliniques de ces résultats seront soulignées. En lien avec les aspects méthodologiques, les limites et les obstacles rencontrés dans le cadre de ces études seront exposés. Enfin, les pistes de recherches futures seront explorées.

4.1 Impact du programme ÉgALité sur le développement cognitif et socioaffectif

Les résultats du premier article sont très prometteurs puisqu'ils indiquent clairement que le programme ÉgALité bonifie le développement cognitif des enfants immigrants issus de pays en développement. En offrant aux parents des moyens diversifiés et ludiques de stimuler le développement cognitif de leurs enfants par le biais de la lecture dialogique et des activités structurées, le programme ÉgALité améliore significativement le fonctionnement intellectuel global des enfants participants. Les participants augmentent leur QI global de près de 10 points alors que le QI global grimpe uniquement de 3 points pour les enfants du groupe contrôle. À la suite de l'intervention, les participants du groupe ÉgALité se situent dans la norme avec une moyenne de 98,92 comme score pondéré, remédiant ainsi à un retard cognitif. À lui seul, ce résultat révèle que le programme ÉgALité a un impact notable sur le développement des enfants immigrants en améliorant leur fonctionnement intellectuel global, celui-ci étant étroitement lié à la réussite académique (Gagné et St-Père, 2001; Mayes, Calhoun, Bixler et Zimmerman, 2009).

L'amélioration du QI global des enfants ayant bénéficié du programme s'explique surtout par les gains observés sur le plan du fonctionnement intellectuel verbal. En effet, les enfants du groupe ÉgALité augmentent leurs scores pondérés de 18

points alors que ceux en liste d'attente ne l'augmentent en moyenne que de 3 points. Ceci appuie l'impact positif de la lecture dialogique dans le développement langagier des enfants immigrants, tel que démontré par plusieurs recherches (Boyce *et al.*, 2004; Jiménez *et al.*, 2006; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold *et al.*, 1994; Wing-Yin Chow et McBride-Chang, 2003). Il est également possible que les activités structurées aient eu un impact sur le développement langagier des participants. Objectivement, l'amélioration des habiletés verbales de ces enfants devrait être liée à un meilleur fonctionnement scolaire (Duncan *et al.*, 2007).

Bien que les habiletés de performance n'aient pas été placées à l'avant plan dans les objectifs poursuivis par le programme, les résultats montrent que le programme ÉgALité améliore celles-ci de façon significative. Quoique ceci ne soit pas documenté dans la recherche, la lecture dialogique et l'observation d'images dans les livres a pu contribuer à l'amélioration des habiletés visuospatiales, visuoconstructives ainsi qu'au raisonnement perceptif. De plus, lors des activités structurées incluses dans le cadre du programme, un temps considérable a été alloué à la catégorisation des concepts (animaux, moyens de transport, meubles, fruits, etc.), ce qui a pu aider les enfants à développer leur capacité d'abstraction. Encore une fois, ces résultats suggèrent que le programme ÉgALité prépare mieux les enfants immigrants d'âge préscolaire à l'école en bonifiant leurs habiletés de raisonnement logique, d'abstraction, de catégorisation et d'organisation visuospatiale (Wechsler, 2004). Ces habiletés pourront favoriser l'apprentissage de concepts abstraits non-verbaux tels que le raisonnement logique et les mathématiques.

Le programme ÉgALité avait aussi pour objectif d'améliorer les habiletés socioaffectives puisqu'elles sont liées à l'adaptation scolaire des enfants (Lin, Lawrence et Gorrell, 2003; West, Hausken et Collins, 1995) et que les difficultés comportementales sont en lien avec les difficultés scolaires (Arnold, Brown, Meagher, Baker, Dobbs et Doctoroff, 2006). Sur le plan du développement

socioaffectif, les résultats présentés dans le deuxième article sont intéressants puisqu'ils démontrent que le programme ÉgALité améliore la tolérance des enfants à court terme. Leurs parents perçoivent qu'ils sont plus patients, plus sensibles aux difficultés des autres, s'adaptent mieux aux difficultés, acceptent d'être dérangés, se plaignent moins, écoutent plus attentivement et sont moins facilement contrariés ou frustrés. Le système d'émulation à intervalle de temps progressif, les techniques de relaxation et l'apprentissage du respect du tour de parole ont pu contribuer à l'amélioration de la tolérance des participants.

Le programme Égalité bonifie aussi l'autonomie des enfants immigrants. L'initiation à la résolution de conflits a amélioré leur persistance à résoudre des problèmes alors que l'enseignement de la routine a eu un impact sur leur capacité à s'organiser et à prendre l'initiative. De plus, les parents participants décrivent leurs enfants comme étant moins dépendants de l'adulte et se consolant plus rapidement après avoir bénéficié du programme ÉgALité.

En outre, le programme ÉgALité diminue significativement les problèmes intériorisés tels que l'anxiété, la dépression, l'isolement social et la dépendance affective. À ce sujet, l'amélioration des habiletés langagières des enfants a pu contribuer à bonifier leurs habiletés socioaffectives en permettant aux enfants de mieux exprimer leurs besoins et leurs difficultés. Les résultats présentés dans le second article sont forts encourageants puisqu'ils indiquent que le programme ÉgALité a un impact positif sur l'adaptation générale des enfants immigrants. Ce résultat est notable, considérant que l'échelle d'adaptation générale reflète l'ensemble des résultats obtenus au Profil socio-affectif (PSA). Les activités en petits groupes, le système d'émulation, le respect du tour de parole ainsi que l'apprentissage de techniques de résolution de problème, du vocabulaire lié aux émotions, des étapes de la routine et de techniques de relaxation ont pu avoir un impact positif sur le développement socioaffectif des enfants. De plus, ces résultats appuient le fait que la

lecture conjointe peut améliorer la qualité de la relation affective entre l'adulte et l'enfant et avoir un impact positif sur son développement socioaffectif (Bus et Van Ijzendoorn, 1997; Bus *et al.*, 1995; Scarborough et Dobrich, 1994).

Il est cependant préoccupant de constater que pendant que les enfants bénéficiant du programme ÉgALIté font des gains au plan de l'adaptation générale, les enfants en liste d'attente diminuent leur adaptation générale de près de 2 points. Ces observations justifient l'importance d'offrir le programme ÉgALIté aux familles immigrantes de pays en développement afin de soutenir le développement socioaffectif de leurs enfants et de favoriser leur adaptation psychosociale à plus long terme.

En somme, le fait que le programme ÉgALIté ait un impact sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants immigrants est important puisqu'ils sont tous deux liés à l'adaptation scolaire des enfants (Campbell *et al.*, 2001; La Paro et Pianta, 2000; Middlemiss, 2005). Ces résultats indiquent également que le programme ÉgALIté, d'une durée de 16 semaines, peut minimiser l'influence des facteurs de risque environnementaux sur le développement des enfants immigrants et ultimement, favoriser l'adaptation lors de l'entrée à la maternelle.

Par ailleurs, les résultats démontrent que les participants ne s'améliorent pas sur toutes les variables dépendantes examinées. Les deux groupes ne se différencient pas sur le plan de la conscience phonologique, de la compréhension de consignes, de l'attention visuelle, des habiletés de préécriture ainsi que sur le plan des problèmes extériorisés et des compétences sociales.

Concernant les sous-tests Processus phonologiques et Compréhension de consignes nous constatons que ces sous-tests du NEPSY ont entraîné un effet plancher et qu'ils impliquent d'autres fonctions cognitives telles que la mémoire de travail et l'attention auditive qui ont pu influencer les résultats. Toutefois, ces résultats appuient le fait que la lecture dialogique a peu d'impact sur le

développement de la conscience phonologique tel que décrit par WWC (USDEIES, février 2007). Dans les recherches futures, des activités visant le développement de la conscience phonologique pourraient être ajoutées et effectuées par le biais d'entraînement à l'ordinateur, à l'instar des travaux de Segers et Verhoeven (2005). Ces auteurs ont démontré une amélioration de l'habileté à faire des rimes ainsi qu'une meilleure connaissance des graphèmes auprès d'un échantillon composé d'enfants immigrants allophones. En outre, d'autres mesures du langage telle que l'Échelle de langage préscolaire (Zimmerman, Steiner et Pond, 2002) pourraient être utilisées dans les recherches futures afin d'obtenir un portrait plus précis des habiletés verbales des enfants.

Concernant l'attention visuelle, on note que le programme ÉgALité était davantage orienté vers le développement de l'attention soutenue avec l'augmentation progressive de la durée des sessions de lecture. Des activités de recherche visuelles plus régulières auraient pu favoriser l'amélioration de cette fonction cognitive chez les participants. Pour ce qui est des habiletés de préécriture, il est probable que le manque d'intensité des activités de stimulation de la motricité fine ait pu influencer ces résultats, plus particulièrement celles ayant trait aux habiletés de coordination de l'activité motrice et aux habiletés graphomotrices fines. À titre d'exemple, des activités de labyrinthe papier-crayon pourraient être proposées. Dans le cadre de ces activités, la motricité fine, la planification et la résolution de problème pourraient être enseignées.

4.2 Maintien des acquis du programme ÉgALité

Plusieurs études démontrent les bienfaits des programmes d'intervention sur le développement des enfants, mais un défi demeure, soit celui d'évaluer le maintien des acquis avec le passage du temps. Les deux études présentées dans cette thèse avaient pour objectif de répondre à cette question en évaluant les enfants immigrants participants 4 mois après la fin du programme ÉgALité.

Concernant les acquis sur le plan du développement cognitif, les résultats sont très prometteurs puisqu'ils révèlent que l'amélioration du fonctionnement cognitif sur les plans global, verbal et de performance se maintient 4 mois après la fin du programme. D'une part, ceci suggère que les parents poursuivent possiblement les activités de stimulation cognitive après la fin du programme appuyant ainsi une généralisation des acquis dans le quotidien des familles participantes. D'autre part, ceci indique qu'à moyen terme, ces enfants continueront de bénéficier des gains sur le plan du fonctionnement cognitif et qu'à plus long terme, ils seront possiblement mieux préparés aux exigences de l'école québécoise lors de l'entrée à la maternelle.

Toutefois, les résultats présentés dans le second article ne démontrent pas le maintien des acquis sur le plan socioaffectif 4 mois après la fin du programme. Considérant l'attrition très élevée dans le groupe expérimental et le groupe contrôle, il serait imprudent de conclure hâtivement et hors de tout doute que les acquis sur le plan des habiletés socioaffectives ne se maintiennent pas à moyen terme, ceci sans risquer une erreur de type 2. Néanmoins, ces résultats nous indiquent que les recherches futures devraient modifier certains aspects méthodologiques susceptibles de diminuer le taux d'abandon rencontré dans la présente étude. Par exemple, le programme pourrait se dérouler de façon plus intensive en augmentant la fréquence des rencontres hebdomadaires, ce qui diminuerait le délai d'attente du groupe contrôle pour lequel beaucoup d'abandons ont été observés.

Par ailleurs, certaines solutions pourraient être envisagées afin de favoriser le maintien des acquis du programme ÉgALité sur le plan du développement socioaffectif. Tout d'abord, l'intensité des activités liées à la connaissance des émotions et aux habiletés sociales pourrait être augmentée. Ensuite, il serait pertinent d'informer les parents sur l'impact des compétences socioaffectives sur la réussite scolaire puisqu'il est souvent moins bien connu que celui des compétences cognitives, quoique tout aussi important (Lin *et al.*, 2003; West, Hausken et Collins,

1995). Ceci permettrait de s'assurer qu'à l'issue du programme, les parents poursuivent les activités de stimulation du développement socioaffectif au même titre que celles liées au développement cognitif.

4.3 Évaluation subjective de l'impact du programme ÉgALité

À la suite de leur participation au programme ÉgALité, nous avons demandé aux parents participants de nous faire part de leurs commentaires et de leurs suggestions. Ces commentaires, émis de façon volontaire et anonyme, sont présentés ci-dessous.

Les parents participants notent que les activités de lecture interactive enseignées améliorent le vocabulaire de leurs enfants, elles les préparent mieux à l'entrée à l'école et elles les incitent à aimer la lecture. Selon eux, la participation au programme améliore le respect des règles en groupe chez leurs enfants. Ils considèrent que le programme aide à développer l'attention de leurs enfants et que les techniques d'émulation sont efficaces. Les parents ont aussi apprécié observer leurs enfants dans un contexte de socialisation en petit groupe. Pour eux, le programme a amélioré les comportements de leurs enfants au quotidien. Il est possible que cette observation rapportée par les parents soit en lien avec la diminution des comportements intériorisés observée chez les participants à la mesure du PSA.

Les commentaires des parents indiquent qu'ils appréciaient les aspects ludiques des apprentissages proposés dans le cadre du programme ÉgALité et que leurs enfants étaient motivés à compléter les activités et à se rencontrer en petit groupe de façon hebdomadaire.

Concernant les aspects à améliorer, des parents soulignent que le programme est trop long alors que d'autres, plus nombreux, mentionnent que le programme est trop bref et que certaines activités plus complexes mériteraient d'être approfondies. Des parents suggèrent que les enfants soient regroupés par groupe d'âge plus

homogène et que le programme ÉgALité soit offert à un plus grand nombre de familles. Certains proposent que le programme et les activités de stimulation soient disponibles sur Internet. De plus, considéré comme essentiel selon eux, le soutien de l'intervenant auprès des parents pourrait être bonifié. Des parents soulignent que la qualité de la participation des familles, incluant l'assiduité et la ponctualité, sont des facteurs déterminants pour les groupes participants.

En ce qui a trait à l'évaluation, les parents soulignent que certains items sont difficiles à comprendre dans le questionnaire PSA. Concernant l'évaluation auprès des enfants, ils suggèrent qu'elle pourrait être davantage ponctuée de pauses. Enfin, des parents auraient apprécié avoir des recommandations spécifiques en lien avec le développement de leurs enfants à la suite de leur participation au programme ÉgALité.

En somme, les commentaires recueillis auprès des parents sont globalement positifs. Certaines de ces suggestions pourront être considérées afin d'améliorer le programme dans le cadre de recherches futures.

4.4 Implications sur les plans théoriques et cliniques

Sur le plan théorique, les résultats présentés dans ces deux articles sont encourageants puisqu'ils démontrent que la lecture dialogique et les exercices de stimulation proposés par le programme ÉgALité peuvent modifier la trajectoire développementale des enfants immigrants accusant des retards de développement. De plus, ce programme de stimulation indique que les retards de développement présentés par les enfants immigrants sur les plans cognitif et socioaffectif sont uniquement expliqués par l'influence de facteurs environnementaux. En intervenant directement auprès de ces enfants, nous observons des gains et des progrès significatifs, remédiant ainsi à ces retards. De plus, l'enseignement et le modelage auprès de leurs parents favorisent l'apprentissage de stratégies éducatives efficaces, entraînant ainsi la généralisation et le maintien des acquis. Une fois outillés, les

parents peuvent mieux connaître les attentes académiques de leur pays d'accueil ainsi que les moyens de stimulation. Comme moyen de stimulation, l'enseignement de la lecture dialogique est à privilégier puisqu'elle est peu coûteuse et qu'elle améliore les habiletés cognitives et les habiletés socioaffectives tel que l'a démontré la présente étude qui appuie également les données probantes (Aram, 2005; Curenton et Craig, 2011; Doyle et Bramwell, 2006; Eamon, 2000; USDEIES, janvier et février 2007). Ces deux études indiquent que l'ajout d'activités structurées est bénéfique puisqu'elles permettent de stimuler le développement d'un plus grand nombre de fonctions cognitives telles que les habiletés de performance ainsi que le développement de l'autonomie et de la tolérance.

Ces résultats soulignent aussi l'importance d'intervenir tôt dans le développement de l'enfant. En effet, en intervenant précocement auprès de ces enfants, nous augmentons leur chance de réussite et leur capacité d'adaptation. Sans la présence de programme d'intervention tel que le programme ÉgALité, les retards et les difficultés cognitives et socioaffectives de ces enfants risquent d'entraîner des difficultés d'apprentissage, de comportements et ultimement, le décrochage scolaire (Moffitt, 1993; Patterson, Reid, et Dishion, 1992; Tremblay, Vitaro, Bertrand, Leblanc, Beauchesne, Boileau *et al.*, 1996). D'ailleurs les résultats de l'échelle d'adaptation générale au PSA indiquent que les enfants en liste d'attente diminuent leur score moyen à cette échelle alors que les enfants profitant du programme ÉgALité améliorent leur performance de façon significative. Même si les scores diminuent seulement de quelques points pour les premiers, cette étude offre un portrait préoccupant de la situation des enfants immigrants.

Alors que l'État et la population sont actuellement préoccupés par les questions du manque de place en milieu de garde, par le taux de décrochage scolaire et par le manque de ressources spécialisées dans les écoles pour les enfants en difficulté, il semble d'autant plus pertinent d'offrir ce type de programme aux enfants immigrants

le plus tôt possible. Ainsi, l'implication de l'État dans l'implantation du programme ÉgALité pourrait améliorer l'accessibilité du programme. Avec l'appui du Gouvernement, le programme ÉgALité pourrait être offert à plus grande échelle tel que le programme Head Start REDI (USDHHS, Janvier 2010) aux États-Unis. À l'instar du programme ÉgALité, ce programme d'intervention est accessible à la population immigrante et il a la particularité de combiner des interventions visant le développement d'habiletés cognitives et socioaffectives.

De plus, dans un contexte où le nombre d'immigrants s'accroît chaque année au Québec, le programme ÉgALité représente une alternative avantageuse pour favoriser l'intégration de ces familles, pour leur offrir un soutien social auprès de leur communauté et pour mieux leur faire connaître les exigences et les attentes de l'école et de la société québécoise. Une meilleure accessibilité aurait l'avantage de mieux faire connaître les enjeux de l'éducation préscolaire pour les parents immigrants.

Enfin, tel que mentionné par Ramey et Ramey (1998), les résultats de cette étude appuient le fait que certaines caractéristiques des programmes d'intervention sont liées à leur efficacité. Notamment, on retient l'importance de l'intervention précoce, de l'utilisation de moyens diversifiés ainsi que de l'implication des parents et des enfants.

4.5 Limites de ces études

Cette étude comporte plusieurs limites. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon diminue la puissance statistique. Plus particulièrement dans le second article, nous constatons que plusieurs données sont manquantes, surtout lorsque nous avons évalué le maintien des acquis des participants sur le plan socioaffectif. Ainsi, un échantillon plus vaste pourrait peut-être mieux démontrer que les acquis sur le plan socioaffectif se maintiennent à moyen terme. De plus, les difficultés rencontrées lors du recrutement des participants ne nous ont pas permis de procéder à la

distribution des sujets de façon équivalente dans les deux groupes. Toutefois, les analyses effectuées sur les variables dépendantes à posteriori n'indiquent pas de différences significatives entre le groupe ÉgALité et le groupe en liste d'attente au premier temps de mesure.

Une autre limite est la longueur des évaluations cognitives chez les enfants, tel qu'il a été souligné par certains parents participants. Même si l'ordre de passation des sous-tests (WPPSI-III et NEPSY) était inversé selon l'enfant et le temps de mesure, le fait de procéder à cette évaluation en plusieurs rencontres aurait peut-être permis d'obtenir des performances plus valides chez les participants. Par exemple, dans l'étude de Hood, Conlon et Andrews (2008), l'évaluation était répartie en 6 à 7 sessions d'une durée de 5 à 15 minutes, ce qui éliminait la possibilité de fatigue chez les enfants participants. Cette procédure est fort intéressante, mais elle a pour conséquence d'augmenter les coûts et la durée de l'évaluation.

Enfin, comme il s'agit d'un programme d'intervention offert sur une base volontaire, il est probable que le profil sociodémographique des participants de notre échantillon de recherche ne soit pas représentatif de la population immigrante de la région de Montréal. En effet, les parents participants devaient être motivés et disponibles pour s'engager dans les rencontres hebdomadaires et les activités à réaliser à la maison. Ceci souligne à nouveau l'importance de promouvoir une meilleure accessibilité à ce type de programme de stimulation.

4.6 Difficultés rencontrées dans la réalisation de cette étude

La principale difficulté rencontrée dans la réalisation de cette étude est le recrutement des participants immigrants de pays en développement. En effet, la période de recrutement des participants fut nettement plus longue que celle qui avait été initialement envisagée. Par conséquent, nous avons dû déployer beaucoup plus de ressources et d'efforts que ce qui avait été anticipé. À titre d'exemple, nous avons dû contacter près de 40 organismes communautaires qui ont accepté de supporter notre

projet en nous référant des familles immigrantes de pays en développement qui ont un enfant d'âge préscolaire. De plus, une fois les participants recrutés, nous avons constaté que plusieurs d'entre eux abandonnaient le programme, particulièrement les participants dans le groupe en liste d'attente qui devaient patienter plus de quatre mois avant de recevoir le programme à leur tour. Les motifs d'abandon n'ont pas été relevés de façon systématique, mais on note que plusieurs familles n'étaient plus disponibles en lien avec un changement dans leur situation de vie tel que le début d'un nouvel emploi ou un déménagement. Certaines familles participantes n'ont donc pas pu être évaluées aux trois temps de mesure.

Toutefois, il semble que même si les familles immigrantes ont moins tendance à participer à ce type de programme, ce sont leurs enfants qui en profitent le plus (Magnuson *et al.*, 2006). Les difficultés de recrutement rencontrées confirment que ces familles sont souvent isolées et ceci constitue un défi de taille pour les recherches futures. En plus de l'isolement, le fait de suggérer des techniques de stimulation peut interférer avec les valeurs culturelles liées à l'éducation des familles immigrantes. En ce sens, pour développer un lien de confiance avec ces familles, les intervenants doivent adopter une attitude de respect et d'ouverture, tout en veillant à la valorisation des efforts des participants. Enfin, dans le cadre de cette étude, nous avons constaté que les nouveaux arrivants de pays en voie de développement font parfois face à un grand nombre de situations adverses. Plus concrètement, les familles immigrantes doivent assurer leurs besoins essentiels. Avant même de penser à s'impliquer dans un programme de stimulation cognitive pour leurs enfants, les familles immigrantes ont aussi comme priorité de trouver un milieu de garde pour leurs enfants, de se trouver un emploi ou de retourner à l'école pour atteindre les équivalences en emploi. Ceci, sans compter l'adaptation aux valeurs et au climat québécois qu'implique la démarche d'immigration.

Les difficultés de recrutement nous ont également amenées à recruter des enfants sur une plus grande étendue d'âge (2 à 5 ans) alors qu'il était prévu d'intégrer les enfants à partir de 3 ans. Le contenu du programme a donc dû être adapté à l'hétérogénéité des groupes en âge de participer. Dans la mesure où le programme ÉgALité pourrait être implanté directement dans les milieux de garde, les enfants pourraient être répartis par groupe d'âge afin d'adapter les objectifs d'apprentissages du programme. Par exemple, les enfants de 2 à 3 ans pourraient être regroupés ensemble alors que les enfants âgés de 4 à 5 ans pourraient faire partie d'un autre groupe où les exigences seraient plus élevées. Ceci permettrait de mieux adapter le programme au niveau de développement des enfants et de le rendre plus efficace en stimulant les enfants selon la zone proximale de développement décrite par Vygotsky (1978).

4.7 Recherches futures

Enfin, cette étude nous indique que le programme ÉgALité a amélioré un grand nombre d'habiletés sans toutefois parvenir à améliorer les performances des enfants sur l'ensemble des variables dépendantes. Cette expérience nous indique que les recherches futures sur l'impact de programmes de stimulation auprès des enfants immigrants devraient peut-être se concentrer sur l'amélioration d'un nombre de variables limité ou alors se dérouler plus intensivement ou sur une plus grande période de temps afin de viser l'amélioration de plusieurs habiletés. Toutefois, la prolongation du programme ÉgALité devrait tenir compte des difficultés de rétention des participants rencontrées dans le cadre de ce projet de recherche.

Les recherches futures devraient viser l'amélioration de l'accessibilité du programme ÉgALité. Ainsi, puisque les résultats de la présente étude sont prometteurs, le programme ÉgALité pourrait être implanté dans divers milieux communautaires (CLSC, CPE, organismes à but non lucratif comme les centres 1,2,3, GO !) afin de vérifier son efficacité auprès d'un plus grand nombre d'enfants. En

offrant la formation spécialisée aux intervenants de ces milieux, le programme peut être offert à une grande proportion d'enfants immigrants de pays en développement qui vivent dans des contextes cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux. L'implantation du programme ÉgALité auprès d'un échantillon plus vaste de familles permettrait aussi de mesurer l'influence spécifique des variables sociodémographiques sur l'impact du programme. Il serait également pertinent d'évaluer l'impact de certains facteurs de protection dans les familles tels que la présence de la famille élargie dans le pays d'accueil (Brazelton, 1988; Alvarado, 1993) et la qualité des relations familiales (Fazel, Reed, Panter-Brick et Stein, 2012; Smokowski, Chapman et Bacallao, 2007).

Dans l'optique d'améliorer l'accessibilité au programme ÉgALité, des nouvelles technologies de communication pourraient également être utilisées. Par exemple, à l'instar de certains auteurs (Verhallen, Bus et de Jong, 2006; Verhallen et Bus, 2010), le programme ÉgALité pourrait être offert aux parents et aux éducateurs par le biais d'un vidéo ou d'un programme de stimulation informatisée. Des auteurs montrent d'ailleurs que les livres digitalisés sont bénéfiques pour l'acquisition du langage chez les enfants (Verhallen et Bus, 2010). En lien avec la théorie de Vygotsky (1978), la narration et la stimulation informatisée devraient tenir compte du niveau développemental de l'enfant et pouvoir s'y ajuster au besoin. Ces médiums hypothèquent toutefois les relations avec les pairs et la relation entre l'enfant et ses parents.

Les deux articles présentés dans le cadre de cette thèse appuient les données probantes démontrant que l'investissement des parents et des autres figures éducatives dans l'environnement proximal de l'enfant sont cruciales pour favoriser l'adaptation scolaire et ce, même si leur implication demeure souvent un défi (Huebner et Meltzoff, 2005; Lahaie, 2008; Mendez, 2010). D'autres recherches seraient pertinentes en vue de préciser l'impact de l'implication des parents dans le

cadre de ce type d'intervention puisque selon certains auteurs, la relation parent-enfant a un impact capital sur la motivation de l'enfant face aux apprentissages (Scarborough et Dobrich, 1994; Bracken et Fischel, 2008) et qu'elle module l'impact des facteurs de risque environnementaux sur le développement de l'enfant (Mistry, Biesanz, Chien, Howes et Benner, 2007). Par exemple, l'évaluation des compétences parentales, du stress parental et de la qualité du lien parent-enfant pourrait être mise en lien avec l'impact du programme ÉgALité sur le développement des enfants. Également, une mesure du niveau d'implication des parents au cours du programme pourrait être mise en relation avec les résultats obtenus.

En somme, les deux articles présentés démontrent que le programme ÉgALité améliore le fonctionnement intellectuel global et l'adaptation générale des enfants immigrants. De plus, ces acquis se maintiennent au moins 4 mois sur le plan cognitif alors que des études supplémentaires doivent être menées afin d'assurer le maintien des acquis sur le plan socioaffectif. En ce sens, tel que l'ont souligné certains auteurs, nous considérons que le programme ÉgALité pourrait aussi être offert aux non-immigrants qui sont aux prises avec des facteurs de risque psychosociaux (De Feyter et Winsler, 2009). En effet, il semble que les facteurs de risque psychosociaux affectent les familles immigrantes de la même façon que les familles québécoises de souche, mais que ce sont les habiletés parentales à fournir des occasions d'apprentissage enrichissantes ainsi que la réduction du stress parental lié aux facteurs de risque qui ont un impact significatif sur le développement de l'enfant. Enfin, même si les résultats de cette étude appuient les données probantes indiquant que l'intervention précoce est plus efficace chez les enfants immigrants, il semble qu'il est bénéfique que ces interventions se poursuivent tout au long de la scolarisation (Kim et Guryan, 2010).

CONCLUSION

L'objectif de cette thèse était d'évaluer l'impact et le maintien des acquis du programme ÉgALité sur le développement cognitif et socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement. Le contexte théorique résumait les recherches sur l'impact des facteurs psychosociaux sur le développement de l'enfant. De plus, il exposait la vulnérabilité des enfants immigrants provenant de pays en développement à présenter des retards sur les plans du développement cognitif et socioaffectif. Une revue de la littérature au sujet des programmes d'intervention précoce a permis de constater que l'intervention chez ces enfants peut soutenir leur développement et diminuer l'impact des facteurs psychosociaux sur leur adaptation. Cette revue a aussi mis en évidence la pertinence d'implanter et d'évaluer le programme ÉgALité.

Deux articles ont ensuite été présentés afin de vérifier l'impact et le maintien des acquis du programme ÉgALité, la première portant sur le développement cognitif et la seconde sur le développement socioaffectif. Les résultats présentés dans ces deux articles sont fort encourageant puisqu'ils indiquent clairement que le programme ÉgALité, qui inclut des activités de lecture dialogique et des activités structurées, soutient le développement des enfants immigrants d'âge préscolaire. Les interventions proposées dans le cadre du programme ÉgALité permettent notamment d'améliorer significativement leur fonctionnement intellectuel global et leur adaptation. Sur le plan cognitif, le programme ÉgALité permet aussi de remédier aux retards de développement de ces enfants. L'amélioration des fonctions cognitives se maintient à moyen terme alors que des recherches supplémentaires seraient souhaitables afin d'évaluer le maintien des acquis sur le plan des habiletés socioaffectives.

En conclusion, les résultats de cette étude soulignent l'importance d'intervenir auprès des enfants immigrants présentant des retards dans leurs développements cognitif et socioaffectif. D'autres recherches pourront viser à préciser les

caractéristiques du lien affectif parent-enfant qui influencent l'acquisition des habiletés cognitives et socioaffectives. Toutefois, les recherches futures devront tenir compte du fait que ces familles vivent souvent dans l'isolement social et que le recrutement de ces familles dans le cadre de programmes d'intervention peut demeurer un obstacle. L'accessibilité aux programmes d'intervention devrait donc demeurer une préoccupation importante.

**APPENDICE A - AFFICHE POUR LE RECRUTEMENT DES
PARTICIPANTS**



Le programme de stimulation cognitive ÉgALité... Pour mieux préparer votre enfant à l'entrée à l'école

- 1- Votre enfant est âgé entre 2 et 5 ans et débutera la maternelle en septembre 2009 ou 2010?
- 2- Votre enfant est-il issu d'une famille immigrante dont la mère est née dans un pays en développement (Haïti, Amérique Latine, Afrique, etc.) ?
- 3- Au moins un des parents comprend-il le français ?

Si vous avez répondu **oui** à ces 3 questions, vous pourriez participer au programme ÉgALité. Ce programme de stimulation cognitive vise à mieux préparer les enfants à l'entrée à la maternelle. Plus spécifiquement, il vise à développer :

- le langage expressif et réceptif
- les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture
- l'attention et l'autorégulation des comportements
- les compétences sociales et l'intégration de la routine.

Ce programme est offert gratuitement dans le cadre d'un projet de recherche en collaboration avec l'organisme 1.2.3...Go! de Rivière-des-Prairies et l'Université du Québec à Montréal.

Pour obtenir de plus amples informations ou si vous êtes intéressés à participer, veuillez contacter **Dominique Côté** au 514-889-6926

**APPENDICE B- DÉPLIANT POUR LE RECRUTEMENT DES
PARTICIPANTS**

MIEUX PRÉPARER VOTRE ENFANT À LA MATERNELLE ...

Plusieurs études ont déjà démontré que le développement de l'enfant de la naissance à 5 ans est crucial pour assurer un bon départ à l'école. La diversité et la qualité des activités auxquelles participe l'enfant est ainsi en lien direct avec sa réussite et son adaptation scolaire. Le programme ÉgAllté est un programme d'activités de stimulation pour les enfants de 3 à 5 ans qui est spécialement conçu pour favoriser le développement de leurs habiletés préscolaires et bien les préparer pour leur entrée à l'école.

L'objectif général du programme

Le principal but visé est de mieux préparer les enfants immigrants à rencontrer les exigences scolaires et à développer leurs compétences.

Les objectifs spécifiques du programme

Le programme ÉgAllté vise plus particulièrement à améliorer chez les enfants : le fonctionnement intellectuel, le langage réceptif et expressif, les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, l'attention, l'autorégulation des comportements, les compétences sociales et l'intégration de la routine.

COMMENT PARTICIPER AU PROGRAMME ÉGALLITÉ?

Si vous et votre enfant êtes intéressés à participer au programme ÉgAllté, vous devez d'abord vous assurer que votre enfant répond aux critères suivants:

1. L'enfant est immigrant

Les enfants peuvent être nés au Canada mais la mère de l'enfant doit être née dans un pays en développement (par exemple, Haïti, République Dominicaine, Afrique du Nord, Amérique Latine, etc.).

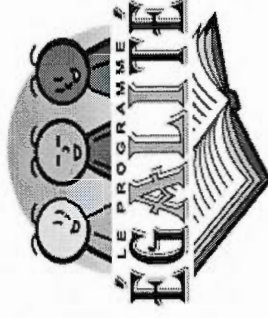
2. L'enfant est âgé entre 2 et 5 ans et il entre à la maternelle en septembre 2009 ou 2010

3. L'enfant et ses parents comprennent le français

Vous n'avez ensuite qu'à contacter directement ou laisser un message à la coordonnatrice du projet,

Madame Dominique Côté, au numéro suivant: (514) 889-6926. Prenez bien soin de laisser vos coordonnées et de préciser que c'est au sujet du programme ÉgAllté.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à ce projet et espérons vous compter parmi nous pour le prochain groupe du programme ÉgAllté.



Programme de stimulation
pour le développement cognitif
d'enfants immigrants
de pays en développement

Le programme ÉgAllté





COMMENT LE PROGRAMME ÉGALITÉ PEUT AIDER LES ENFANTS IMMIGRANTS?

Les Activités de Lecture Interactive (ALI) :

Ceci consiste en des activités de lecture en petits groupes de 3 à 5 enfants, qui visent à développer le langage expressif et réceptif, le fonctionnement intellectuel ainsi que l'attention de l'enfant.

Ex: Nommer les images, faire répéter l'enfant et faire des liens avec la vie de tous les jours.

Les activités structurées:

Ces activités variées visent à développer les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, l'attention et l'autorégulation des comportements ainsi que les compétences sociales et l'intégration de la routine chez l'enfant.

Ex: Initiation à l'alphabet, développement de la motricité fine, renforcement à l'aide de jetons et initiation à la résolution de conflits.

Les interventions auprès des parents:

Durant les ateliers offerts aux enfants, les parents sont entraînés à utiliser les techniques visant le développement des habiletés cognitives par le biais de l'observation directe. De plus, les parents sont invités à utiliser ces techniques dans la vie de tous les jours.



DÉROULEMENT

Le programme ÉGALITÉ est offert gratuitement dans le cadre d'une étude de l'Université du Québec à Montréal. Il se déroule en 3 étapes:

1. Pré-évaluations (90 minutes):

Les enfants sont d'abord pré-évalués et leurs parents doivent remplir quelques questionnaires. Les participants sont ensuite placés dans un des 2 groupes:

- Groupe « parents et enfant »
- Groupe « en attente de participer »

2. Programme ÉGALITÉ (16 semaines):

Les participants suivent ensuite le programme ÉGALITÉ dans un petit groupe de 3 à 5 enfants accompagnés de leurs parents.

Pour le groupe « en attente de participer », ils reçoivent le traitement après l'autre groupe.

- 16 semaines d'ateliers (de 25 à 40 minutes)
- Activités à la maison (10 à 20 minutes), trois fois par semaine.

3. Post-évaluations (90 minutes):

Tous les enfants sont ré-évalués à la fin du programme pour bien mesurer l'impact du programme ÉGALITÉ sur leurs apprentissages. Les parents doivent encore remplir quelques questionnaires. Une troisième évaluation est aussi effectuée 4 mois après la fin du programme afin de vérifier le maintien des acquis.



SURVOL DES ACTIVITÉS

Le programme ÉGALITÉ, d'une durée de 16 semaines, est composé de trois phases qui comprennent des objectifs et des activités en lien avec l'apprentissage d'habiletés préscolaires :

Phase I

Objectifs :

- Élargir les connaissances
- Ex: activités en lien avec le développement du vocabulaire comme les animaux, les parties du corps et les vêtements.
- Travailler la syntaxe

Ex: activités en lien avec l'utilisation des pronoms personnels et de la forme interrogative.

Phase II

Objectif :

- Élargir le vocabulaire abstrait

Ex: activités en lien avec l'utilisation des concepts d'espace et de temps.

Phase III

Objectifs :

- Développer les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture

Ex: activités en lien avec la motricité fine et avec la conscience phonologique.

**APPENDICE C- LETTRE AUX ORGANISMES POUR LE RECRUTEMENT
DES PARTICIPANTS**



Montréal, le 15 janvier 2008

Chers directeurs et directrices de CPE,

Par la présente je sollicite votre collaboration pour le recrutement d'**enfants de 3 à 5 ans qui sont issus de familles immigrantes de pays en développement**.

Une collaboration entre le Laboratoire de recherche de Marie-Claude Guay, Ph.D. (département de psychologie de l'UQAM) et l'organisme communautaire 1.2.3. Go ! a permis de mettre sur pied un programme de stimulation cognitive dont nous souhaitons actuellement tester l'efficacité.

Ce programme, nommé ÉgALité, vise à mieux préparer les enfants à l'entrée à la maternelle. Plus spécifiquement, il vise à développer :

- le langage expressif et réceptif
- les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture
- l'attention et l'autorégulation des comportements
- les compétences sociales et l'intégration de la routine.

Pour réaliser cette étude, nous souhaitons recruter 60 participants correspondant aux critères suivants :

- 1- Avez-vous des enfants âgés entre **3 et 5 ans** qui débiteront la maternelle en septembre 2008 ou 2009? oui ☐ non ☐
- 2- Ces enfants sont-ils **issus de familles immigrantes de pays en développement dont la mère est née dans un pays en développement** (Haïti, Amérique Latine, Afrique, etc.) ? oui ☐ non ☐
- 3- Les parents de ces enfants **comprennent-ils le français** ? oui ☐ non ☐

Si vous avez répondu oui à ces 3 questions, vous pourriez remettre un dépliant au parent en l'informant que ce programme de stimulation pourrait aider leur enfant à être bien préparé pour l'entrée à l'école québécoise.

Nous vous faisons parvenir des renseignements supplémentaires (voir ci-joint) et nous joignons des dépliants informatifs à remettre aux parents des enfants qui correspondent à nos 3 critères.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir plus de renseignements (ou d'autres dépliants!), n'hésitez pas à contacter Dominique Côté au numéro (514) 575-3758 ou (514) 323-7260 poste 2374. Prenez bien soin de préciser c'est **au sujet du programme ÉgALité**.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration à la réalisation de notre étude.

Dominique Côté
Coordonnatrice du projet
Doctorante en psychologie (UQAM)

Marie-Claude Guay, Ph.D.
Professeure Université du Québec à
Montréal (UQAM)

Programme ÉgALité

EN QUOI CONSISTE LE PROGRAMME ÉGALITE ?

Le programme ÉgALité est basé sur des programmes dont l'efficacité a déjà été démontrée, les Programmes ALI (Activités de lecture interactive) (Verreault, 2005). Il est constitué d'ateliers qui se déroulent sur 16 semaines (une rencontre par semaine) en petits groupes. Les participants seront distribués au hasard dans 2 groupes expérimentaux. Si les parents font partie du groupe « ÉgALité », lors des rencontres, une intervenante fera des activités de stimulation cognitive (langage, habiletés préparatoires à l'écriture et à la lecture) avec un groupe de 3 ou 4 enfants. Pendant ce temps, un intervenant accompagnera les parents et répondra à leurs questions avant et après les ateliers. Si les parents sont placés dans le groupe « attente », ils bénéficieront des activités avec leur enfant après que le groupe « ÉgALité » ait terminé le programme, soit 16 semaines plus tard. Les rencontres hebdomadaires se déroulent dans les locaux de l'organisme 1.2.3..Go ! de Rivière-des-prairies situé au 9140 boulevard Perras à Montréal. Après chaque rencontre, les parents devront pratiquer les activités à la maison avec leur enfant, pendant 10 à 20 minutes, au moins 3 fois par semaine. Pour les aider, un résumé leur sera remis à chaque semaine.

L'originalité du programme ÉgALité réside dans le fait que les parents acquièrent des techniques spécifiques favorisant le développement de leur enfant. Ces techniques pourront éventuellement être généralisées à d'autres sphères d'activités parent-enfant et ainsi maximiser les bénéfices pour l'enfant. De plus, le programme permet aux parents issus de l'immigration d'acquérir des connaissances sur les attentes de l'école québécoise vis-à-vis la préparation de l'enfant à l'entrée à la maternelle ainsi que sur le rôle accompagnateur du parent dans la réussite scolaire de l'enfant.

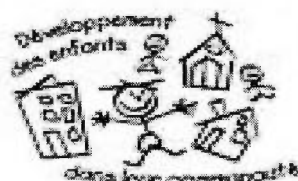
AVANTAGES

- La participation à cette étude permet d'avoir accès rapidement à une évaluation des habiletés intellectuelles et des habiletés préscolaires.
- La participation à cette étude lui permet d'avoir accès à un programme de stimulation cognitive novateur qui vise une meilleure préparation pour l'entrée future à l'école, et ce tout à fait gratuitement et de façon confidentielle.
- La participation à cette étude permet aux parents d'acquérir des techniques de stimulation cognitive conçues spécifiquement pour favoriser le développement de leur enfant.
- La participation à cette étude à l'enfant socialiser avec d'autres de son âge et permet aussi aux parents d'élargir leur réseau social.
- Enfin, la participation à cette recherche est une contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine du développement optimal des enfants immigrants.

APPENDICE D - LISTE DES MILIEUX AYANT COLLABORÉ AU RECRUTEMENT

- Accueil pour immigrants de l'est de Montréal
- Centre de la famille de St-Léonard
- Centre d'accueil et de référence pour immigrants
- Centre social d'aide aux immigrants
- CERPI de Rivière-des-Prairies
- Clinique de la Petite enfance de l'Hôpital Rivière-des-Prairies
- CLSC Rivière-des-Prairies
- CLSC Montréal-Nord
- CLSC St-Léonard
- CLSC Ahunstic
- CLSC des Faubourgs
- CLSC Rosemont
- Congrès Islamique Canadien
- Comité social Centre-Sud
- CPE Picasso
- CPE La Vigie
- CPE La grenouille rose
- CPE Les petits travailleurs
- CPE Emmanuel
- CPE Mini-Fée
- CPE Mon univers
- CPE Ste-Gertrude
- CPE Bobino-Bobinette
- CPE Gentil Camelia
- CPE Marie-Auxiliatrice
- CPE le Monde des petits
- CPE Montréal-Nord
- CPE garderie Centre éducatif
- CPE de l'Uqam
- Développement communautaire de la Ville de Montréal
- École Sainte-Jeanne-d'Arc
- Fami-Jeune
- Garderie Les pastouraux
- Garderie Aux jardins fleury
- Garderie Les rayons de soleil
- Habitations Jeanne-Mance
- La Maison d'Haïti
- Le Pavillon d'éducation communautaire de Montréal
- Le Phare
- Université du Québec à Montréal
- 1.2.3.go! Rivière-des-Prairies

APPENDICE E - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

1- TITRE DU PROJET :

Impacts d'un programme d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement (programme ÉgALité).

Responsables

Marie-Claude Guay, Ph.D. : Professeure-chercheure à l'Université du Québec à Montréal, membre du service de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies et membre de l'équipe DEC (Développement des Enfants dans leur Communauté).

Dominique Côté, B.Sc. : Coordinatrice du projet ÉgALité et doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

Pascal Drapeau, B.Sc. : Assistant de recherche et étudiant au doctorat clinique en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

Aimée Benoit-Lajoie, B.Sc. : Assistante de recherche et étudiante au doctorat clinique en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

Luc Reid, Ph.D. : Professeur-chercheur à l'Université du Québec à Montréal et Directeur du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

André Achim, Ph.D. : Professeur-chercheur à l'Université du Québec à Montréal, Centre des Neurosciences de la Cognition.

2- Description du projet

Ce projet de recherche est financé par le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA). Cette étude évalue l'efficacité d'un programme de stimulation cognitive (EgALIté) conçu pour mieux préparer les enfants immigrants de pays en développement à rencontrer les exigences de l'école québécoise lors de l'entrée à la maternelle. Le programme EgALIté est effectué à partir d'activités de lecture interactive parent-enfant et d'activités structurées. Il a la particularité d'intégrer le parent au cœur de l'intervention auprès de l'enfant. Son but est d'améliorer le fonctionnement intellectuel, le langage expressif et réceptif, les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, l'attention et l'autorégulation des comportements ainsi que les compétences sociales et l'intégration de la routine.

3- Procédures de l'étude

L'étude s'effectuera en plusieurs étapes :

- 1) Si mon enfant et moi souhaitons participer à cette étude, je devrai d'abord signer le formulaire de consentement.
- 2) Ensuite, mon enfant sera évalué par un étudiant au doctorat en psychologie à l'aide des tests WPPSI-R et NEPSY. Cette évaluation sert à savoir où se situe mon enfant dans ses apprentissages avant de commencer le programme, et à s'assurer qu'il pourra bien suivre le programme. Pendant cette rencontre, je devrai compléter 4 questionnaires : un portant sur la situation socio-économique, les étapes de développement et les conditions médicales de mon enfant (20 minutes), un sur les conduites habituelles de mon enfant (15 minutes), un concernant l'expression de son affectivité et ses interactions sociales (15 minutes) et un sur mes pratiques parentales (20 minutes). Un intervenant sera disponible pour vous aider à compléter ces questionnaires. *Advenant la détection d'un problème particulier lors de cette évaluation, mon enfant pourrait être référé, avec mon accord, vers une ressource d'aide compétente.*
- 3) À la suite de l'évaluation, mon enfant sera attribué au hasard à l'un des deux groupes expérimentaux. Le premier groupe implique la participation du parent et de son enfant aux ateliers hebdomadaires. Le second groupe est placé en liste d'attente et les parents et leurs enfants recevront le programme EgALIté lorsque le premier groupe aura complété le programme.
- 4) Par la suite, mon enfant et moi, participerons au programme EgALIté. Le programme est d'une durée de 16 semaines. Je devrai me rendre à ces séances hebdomadaires de groupe de 25 à 40 minutes, supervisée par deux intervenants entraînées. De plus, je devrai pratiquer les activités à la maison avec mon enfant au moins trois fois par semaine pendant 10 à 20 minutes.
- 5) Au terme de ces 16 semaines, mon enfant sera à nouveau évalué (90 minutes) et je compléterai aussi les 4 questionnaires (70 minutes).
- 6) Enfin, mon enfant sera évalué une troisième fois 3 à 4 mois après la fin du programme EgALIté (90 minutes). J'aurai encore une fois à compléter les questionnaires (70 minutes).

4- Avantages et bénéfices

- La participation de mon enfant à cette étude permet d'avoir accès rapidement à une évaluation et à une bonne compréhension de sa condition aux plans du fonctionnement intellectuel et de ses habiletés préscolaires. Nous vous transmettrons par la suite les résultats de l'évaluation verbalement.
- La participation de mon enfant à cette étude lui permet d'avoir accès à un programme de stimulation cognitive innovateur qui vise une meilleure préparation pour son entrée future à l'école, et ce tout à fait gratuitement.

- Ma participation à cette étude me permet, en tant que parent, d'acquérir des techniques de stimulation cognitive conçues spécifiquement pour favoriser le développement de mon enfant et de pouvoir les pratiquer à la maison avec lui.
- La participation de mon enfant à cette étude lui permet possiblement de socialiser avec d'autres enfants de son âge à travers des activités stimulantes.
- Enfin, la participation de mon enfant à cette recherche est une contribution à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine du développement optimal des enfants immigrants de pays en développement.

5- Inconvénients et risques

Aucun risque direct ne découle de ma participation à cette étude, d'autant plus que le caractère confidentiel est assuré (voir plus bas). La démarche d'évaluation implique trois rencontres d'une durée approximative de 90 minutes. Ma participation au programme ÉgALité implique une rencontre par semaine (de 25 à 40 minutes) et trois périodes (de 10 à 20 minutes) par semaine d'activités à la maison. Le programme est d'une durée de 16 semaines.

6- Modalités prévues en matière de confidentialité

Seuls les chercheurs de ce projet auront accès à la liste correspondant au code de mon enfant et aux renseignements permettant de l'identifier. Aucune donnée permettant d'identifier mon enfant n'apparaîtra dans les dossiers codés et conservés sous clé à l'Université du Québec à Montréal. De plus, seuls les chercheurs de ce projet auront accès aux dossiers codés (sans renseignements nominatifs). Les résultats de la recherche seront conservés cinq ans après la publication et seront détruits par la suite. De même, la liste contenant l'identification de mon enfant sera conservée sous clé par la chercheuse principale et sera détruite dès la fin de la cueillette de données.

7- Clause de responsabilité

La participation de mon enfant à l'étude ne libère ni les chercheurs, ni l'Université du Québec à Montréal de leur responsabilité civile et professionnelle.

8- Liberté de participation et de retrait

Ma participation à cette étude est tout à fait volontaire. À tout moment, je suis libre de me retirer de l'étude sans subir de préjudices ou aucune forme de pénalité. Toutes nouvelles connaissances acquises durant le déroulement de cette étude qui pourrait affecter ma décision d'y participer me seront communiquées.

9- Noms des personnes-ressources

Si je désire plus de renseignements, je peux contacter Mme Dominique Côté au 514-575-3758. Si je souhaite aviser l'équipe de recherche du retrait de mon enfant, je peux également contacter Mme Côté. Ce projet a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'UQAM. Toute question sur le projet ou sur mes droits en tant que participant peut être adressée à la principale responsable du projet, Marie-Claude Guay au (514) 987-3000 poste 4471. Advenant l'inobservance des engagements mentionnés précédemment par l'un ou l'autre des chercheurs, je pourrai faire valoir ma situation auprès du président du CIÉR, Dr. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 4483.

10- Formule d'adhésion et signatures

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire pour ce projet qui requiert la participation de mon enfant. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que mon enfant est libre de participer au projet et que je demeure libre de l'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans que cela n'affecte la qualité des relations avec le personnel de recherche. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je certifie que le projet a été expliqué à mon enfant dans la mesure du possible et qu'il accepte d'y participer sans contrainte ou pression de qui que ce soit. Je comprends que je recevrai une copie signée du présent formulaire. Je consens à ce que mon enfant participe à ce projet.

Nom de l'enfant

Date de naissance

Nom du parent
(ou représentant légal)

Signature du parent
(ou représentant légal)

Date

11. Information de type administratif

Le présent formulaire est signé en deux exemplaires. Un exemplaire est remis aux parents et un exemplaire est conservé sous clé dans un classeur réservé aux projets de recherche dans le bureau de Marie-Claude Guay à l'Université du Québec à Montréal.

12. Formule d'engagement du chercheur

Je certifie avoir expliqué aux participants les informations contenues dans ce formulaire, avoir répondu à leurs questions et leur avoir clairement indiqué qu'ils sont libres de mettre terme à leur participation à tout moment. Je m'engage à remettre une copie signée et datée du présent formulaire de consentement aux parents concernés.

Nom du chercheur

Signature du chercheur

Date

APPENDICE F - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

**Programme d'activités de lecture interactive pour le
développement cognitif et socioaffectif d'enfants
immigrants de pays en développement**

(Le programme ÉgALité)

***Questionnaire sur le statut
socio-démographique***

IDENTIFICATION DE L'ENFANT

NOM :

Prénom :

Âge :

Date de naissance :

Sexe : F ☐ M ☐

Lieu de naissance :

ADRESSE ACTUELLE DE L'ENFANT

No civique / rue :

Ville/province :

C. postal :

Tél. résidence : ()

Tél. travail : ()

Télé-avertisseur : ()

Cellulaire : ()

QUI VOUS A RÉFÉRÉ AU PROJET ÉGALITÉ : _____

QUEL EST LE SALAIRE ANNUEL APPROXIMATIF DES TUTEURS DE L'ENFANT ?

15 000\$ ET MOINS ☐

15 000\$ À 25 000\$ ☐

26 000\$ À 35 000\$ ☐

36 000\$ À 45 000\$ ☐

46 000\$ À 55 000\$ ☐

56 000 À 65 000 ☐

66 000 \$ À 75 000\$ ☐

75 000\$ et plus ☐

N.B. : LES RENSEIGNEMENTS CONTENUS DANS CE RAPPORT SONT RÉGIS PAR LE CODE DÉONTOLOGIQUE DU SECRET PROFESSIONNEL.

Renseignements généraux sur les parents

- P È R E -	
NOM :	Prénom :
Lieu de naissance :	Âge :
ÉTAT CIVIL : Marié <input type="checkbox"/> / conjoint de fait <input type="checkbox"/> Séparé <input type="checkbox"/> Divorcé <input type="checkbox"/> Veuf <input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>	
Depuis quand (date) : _____	
Degré de scolarité complété : Sec. 1 <input type="checkbox"/> Sec. 2 <input type="checkbox"/> Sec. 3 <input type="checkbox"/> Sec. 4 <input type="checkbox"/> Sec. 5 <input type="checkbox"/> DEP <input type="checkbox"/> Collégial <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/>	
Diplôme obtenu :	
Métier / ou occupation actuelle :	
Êtes-vous né au Canada ? Sinon, depuis quand êtes-vous au Canada (date) ?	

NOUVELLE CONJOINTE EN VIE COMMUNE (si applicable)		
NOM :	Prénom :	
Âge :	Nombre d'enfants :	Métier / occupation actuelle :
ÉTAT CIVIL : Mariée / conjointe de fait <input type="checkbox"/> Séparée <input type="checkbox"/> Divorcée <input type="checkbox"/> Veuve <input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>		

Renseignements généraux sur les parents (suite)

- MÈRE -	
NOM :	Prénom :
Lieu de naissance :	Âge :
ÉTAT CIVIL : Mariée <input type="checkbox"/> / conjointe de fait <input type="checkbox"/> Séparée <input type="checkbox"/> Divorcée <input type="checkbox"/> Veuve <input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>	
Depuis quand (date) : _____	
Degré de scolarité complété : Sec. 1 <input type="checkbox"/> Sec. 2 <input type="checkbox"/> Sec. 3 <input type="checkbox"/> Sec. 4 <input type="checkbox"/> Sec. 5 <input type="checkbox"/> DEP <input type="checkbox"/> Collégial <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/>	
Diplôme obtenu :	
Métier / ou occupation actuelle :	
Date d'immigration au Canada :	

NOUVEAU CONJOINT EN VIE COMMUNE (si applicable)		
NOM :	Prénom :	
Âge :	Nombre d'enfants :	Métier / occupation actuelle :
ÉTAT CIVIL : Marié / conjoint de fait <input type="checkbox"/> Séparé <input type="checkbox"/> Divorcé <input type="checkbox"/> Veuf <input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/>		

AUTRES ENFANTS	
NOM / PRÉNOM :	Âge : Sexe : Scolarité :
Habite à la maison : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Occupation :	
Problème à l'école ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de comportement ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de santé ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème en santé mentale traité ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?

NOM / PRÉNOM :	Âge : Sexe : Scolarité :
Habite à la maison : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Occupation :	
Problème à l'école ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de comportement ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de santé ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème en santé mentale traité ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?

AUTRE(S) PERSONNE(S) DEMEURANT À LA MAISON			
NOM / PRÉNOM :	Âge : Sexe :		
Lien avec l'enfant :	Scolarité :		
Occupation :			
Problème à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?	
Problème de comportement ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?	
Problème de santé ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?	
Problème en santé mentale traité ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?	

NOM / PRÉNOM :	Âge :	Sexe :
Lien avec l'enfant :	Scolarité :	
Occupation :		
Problème à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de comportement ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème de santé ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?
Problème en santé mentale traité ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, lequel ?

Renseignements généraux concernant l'enfant

L'ENFANT VIT AVEC :

Ses deux parents ☐Sa mère seulement ☐Son père seulement ☐

Autre, précisez : _____

LANGUE MATERNELLE :

Français ☐

Autre : _____

LANGUE PARLÉE À LA MAISON :

Français ☐

Autre : _____

LATÉRALITÉ : Gaucher ☐ Droitier ☐ Gaucher + Droitier ☐ Pas fixé : ☐

OCCUPATION DE L'ENFANT

Occupation de l'enfant durant la semaine

CPE ☐Garderie en installation ☐Garderie en milieu familial ☐Reste à la maison ☐

Autres (précisez) _____

Quel est le nom de l'endroit (CPE ou garderie) que fréquente votre enfant ? _____

A-t-il déjà reçu les services d'un professionnel?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, pour quelles raisons ? _____

Orthophoniste ☐Orthopédagogue ☐Travailleur social ☐Psychologue ☐Psychoéducateur ☐Autre ☐ : _____

A-t-il des problèmes de comportement ?

Oui ☐Non ☐

Si oui, lesquels ? _____

A-t-il déjà reçu des traitements psychologiques ou psychiatriques ?

Oui ☐Non ☐

A-t-il des difficultés d'apprentissages?

Oui ☐Non ☐

LOISIRS

L'enfant a-t-il des loisirs ?

Oui ☐Non ☐

Si oui cochez :

Sport ☐Artisanat ☐Collection ☐Télévision ☐Jeux ☐Lecture ☐

Autre : _____

ENFANT À LA NAISSANCE (VOIR LE CARNET DE SANTÉ)Poids à la naissance : _____ livres ☐ ou _____ kilos ☐ Périmètre crânien _____ cmLongueur : _____ po ☐ ou _____ cm ☐ APGAR : 1 min _____ 5 min _____ 10 min _____Appétit normal : Oui ☐ Non ☐ Rythme sommeil / éveil normal : Oui ☐ Non ☐Qualité normale de la succion Oui ☐ Non ☐Y a-t-il eu des complications au moment de la naissance Oui ☐ Non ☐

Si oui, laquelle ?

☐ Manque d'oxygène ☐ Infection ☐ Malformation ☐ Problèmes respiratoires☐ Autres : _____Lors de la naissance, est-ce que la mère et/ou l'enfant ont eu besoin de soins particuliers ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, lequel ?

☐ Soins intensifs ☐ Incubateurs ☐ Antibiotiques ☐ Oxygène ☐ Respirateur☐ Autre : _____**DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

Indiquez à quel âge l'enfant a acquis ces habiletés : (indiquez en nombre de mois, si possible)

Ramper (marcher à quatre pattes) :

Marcher sans appuis :

Fait du vélo à 2 roues :

Propreté le jour :

Propreté la nuit :

Contrôler ses intestins :

Dit ses premiers mots :

Utiliser des phrases de deux mots :

Utiliser des phrases complètes lui permettant de décrire des activités :

Inventer des histoires :

Votre enfant comprend-il le sens des limites ? Oui ☐ Non ☐Votre enfant comprend-il le sens du danger ? Oui ☐ Non ☐

Comment décrivez-vous le caractère de votre enfant ?

Excellent ☐ Bon ☐ Difficile ☐

DATE

SIGNATURE

**APPENDICE G - CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME
ÉGALITÉ**

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
1 Préparatoire <i>Groupe 25 min.</i> <i>Maison 3 x 10 min.</i>	Introduire les enfants et leurs parents au programme	<ul style="list-style-type: none"> - Familiariser les enfants avec l'environnement, les intervenants et le matériel - Apprentissage des règles du groupe - Implantation du système de renforcement - Implantation des 7 techniques ALI - Implantation du programme à la maison 	<i>Groupe</i> <ul style="list-style-type: none"> - Faire le train (Avant le début) - Explication des règles et du système de renforcements (5 min.) - Lecture ALI (20 min.) <i>Maison</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (3 x 10 min.) - Reformuler les phrases de son enfant au quotidien
2 Langage <i>Groupe 25 min.</i> <i>Maison 3 x 10 min.</i>	<u>Vocabulaire :</u> Élargir le vocabulaire et développer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Aliments - Parties du corps - Vêtements 	<i>Groupe</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (15 min.) - Comptine et chanson sur le corps (5 min.) - Feuilles parties du corps (5 min.) <i>Maison</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (3 x 10 min.) - Servir de modèle verbal à son enfant (Toute la semaine)
3 Langage <i>Groupe 25 min.</i> <i>Maison 3 x 10 min.</i>	<u>Vocabulaire :</u> Élargir le vocabulaire et développer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Animaux - Transports - Meubles - Initier les enfants au concept de catégorie - Travailler la prononciation 	<i>Groupe</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (10 min.) - Cartons des catégories (5 min.) - Course des animaux (5 min.) - Chanson des sons difficiles à prononcer (5 min.) <i>Maison</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (2 x 10 min.) - Feuille des catégories (10 min.)
4 Langage <i>Groupe 25 min.</i> <i>Maison 3 x 10 min.</i>	<u>Syntaxe :</u> Développer la longueur et la structure adéquate des phrases	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des phrases simples (sujet-verbe-complément) - Augmenter l'utilisation des verbes d'action - Augmenter l'utilisation des compléments - Augmenter l'utilisation des sujets - Accorder les verbes avec les sujets 	<i>Groupe</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (15 min.) - Cartes « sujet-verbe-complément » (5 min.) - Lire des longues phrases farfelues (5 min.) <i>Maison</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture ALI (3 x 10 min.) - Observer les structures de phrase de son enfant (Toute la semaine)

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
5 Langage Groupe 30 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Syntaxe :</u> Augmenter l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs	- Apprendre les pronoms personnels - Employer des adjectifs possessifs de la 1 ^{ière} , 2 ^{ième} et 3 ^{ième} personne - Accorder les noms avec les adjectifs possessifs - Accorder les verbes avec les pronoms personnels	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (20 min.) - Discussion sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (5 minutes) - Consignes d'action sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Jeu des objets de la famille « À qui appartient ceci? » (15 min.)
6 Langage Groupe 30 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Syntaxe :</u> Utiliser la forme interrogative et répondre à des questions	- Qui? Quoi? - Où? - Quand? - Comment? Pourquoi? Est-ce que...?	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (20 min.) - Questions sur l'histoire en dessin (5 min.) - Colorier l'histoire en dessin (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Retour sur l'histoire en dessin (15 min.)
7 Socialisation Groupe 30 min. Maison 3 x 15 min.	Développer les compétences sociales	- Reconnaître et exprimer ses émotions - Apprendre une stratégie de résolution de problèmes pour gérer les conflits - Proposer des solutions acceptables pour atteindre un but en tenant compte de l'autre	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Face vide avec émotions à dessiner (5 min.) - Feuille de recherche visuelle des émotions (5 min.) - Tableau de résolution de conflits (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (3 x 15 min.) - Pratiquer la résolution de conflit (Toute la semaine)
8 Langage Groupe 30 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Sémantique/prag</u> <u>matique :</u> Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	- Formes (cercle, carré, triangle, rectangle, losange) - Couleurs (rouge, bleu, jaune, vert, orange, mauve, brun, noir, rose, gris, blanc) - Dimensions & contrastes (gros, grand vs petit)	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Les formes qui se transforment (5 min.) - Association forme-couleur-dimension (5 min.) - Jeu des lumières de circulation (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Feuille forme-couleur-dimension (15 min.)

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
9 Langage Groupe 35 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Sémantique/pragmatique :</u> Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	- Quantités relatives & leurs contraires (plusieurs/un seul; vide/plein; moins/plus; peu/beaucoup; tous/aucun; etc) - Qualités relatives & leurs contraires (petit/gros; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras; court/long; lent/rapide; épais/mince; étroit/large; etc) - Développer la compréhension de consignes	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Concepts imagés de Brigrance (10 min.) - Feuilles de compréhension de consignes sur les concepts (10 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Feuilles de compréhension de consignes sur les concepts (15 min.)
10 Langage Groupe 35 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Sémantique/pragmatique :</u> Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	- Comprendre les relations spatiales & leurs contraires (en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin; etc) - Développer la compréhension de consignes	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (20 min.) - Comptine du lapin poilu (5 min.) - Feuilles d'orientation spatiale (Serpents, Chiens, Oiseaux, Canards, Fourmis) (10 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Activité du toutou (15 min.)
11 Langage Groupe 35 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Sémantique/pragmatique :</u> Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	- Relations temporelles (avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain ; etc) - Relater un événement en respectant l'ordre de son déroulement - Intégrer les étapes de la routine quotidienne	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (20 min.) - Les étapes d'une journée (5 min.) - Cartes des concepts de position « Où se cache Jérémmy avant d'aller dormir ? » (5 min.) - Mettre en ordre l'histoire de Jérémmy (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Feuilles de la routine quotidienne (15 min.)
12 Langage Groupe 35 min. Maison 3 x 15 min.	<u>Sémantique/pragmatique :</u> Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	- Compter par coeur jusqu'à 7 - Dénombrer des objets - Comprendre le concept « ajouter » et son implication par rapport au nombre qui s'accroît	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (20 min.) - Chanson « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, violette » (5 min.) - Ajouter des cocos dans la boîte à oeufs (5 min.) - Feuille de recherche visuelle des chats parmi les chiens (les trouver, les colorier, et les compter) (5 min.)
			<i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 15 min.) - Feuille des chiffres (15 min.)

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
13 Pré-lecture/ pré-écriture <i>Groupe 40</i> <i>min.</i> <i>Maison 3 x 20</i> <i>min.</i>	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	- <u>Pendant la lecture ALI</u> : Remarquer qu'il y a des phrases et des mots d'écrits dans le livre et qu'on les dit verbalement quand on lit. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots. - Développer l'attention sélective aux rythmes et aux sons - Segmenter en syllabes - Comparer la longueur des mots - Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Jeu de rythmes musicaux (5 min.) - Segmenter les prénoms de chaque enfant en frappant dans les mains (5 min.) - Comparer la longueur des prénoms (5 min.) - Autoportrait libre des enfants avec renforcements pour les +++ détails (10 min.) <i>Maison</i> - Lecture ALI (Comparer la longueur des mots 2 x 20 min.) - Feuilles du nombre de syllabes (20 min.)
14 Pré-lecture/ pré-écriture <i>Groupe 40</i> <i>min.</i> <i>Maison 3 x 20</i> <i>min.</i>	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	- <u>Pendant la lecture ALI</u> : Porter attention aux sons et faire répéter les sons aux enfants. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots. - Reconnaître la syllabe initiale - Associer deux syllabes initiales pareilles - Initier à la préhension des ciseaux	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Écoute attentive des sons des prénoms (5 min.) - Cartes des sons initiaux (10 min.) - Découper des images commençant par le même son et les coller ensemble (10 min.) <i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 20 min.) - Feuille de discrimination des sons initiaux (20 min.)
15 Pré-lecture/ pré-écriture <i>Groupe 40</i> <i>min.</i> <i>Maison 3 x 20</i> <i>min.</i>	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	- <u>Pendant la lecture ALI</u> : Écouter la lecture des rimes d'un texte - Reconnaître des rimes et essayer d'en faire - Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Discussion sur les rimes et essayer d'en faire (5 min.) - Feuille sur les rimes (5 min.) - Comptine qui rime (5 min.) - Coloriage structuré du bonhomme de la comptine (10 min.) <i>Maison</i> - Lecture ALI (2 x 20 min.) - Feuille sur les rimes (20 min.)
16 Pré-lecture/ pré-écriture <i>Groupe 40</i> <i>min.</i> <i>Maison 3 x 20</i> <i>min.</i>	Développer la conscience phonologique et la motricité fine Remise du diplôme!	- <u>Pendant la lecture ALI</u> : Remarquer que les mots sont constitués de lettres - Initiation à l'alphabet - Comprendre que les lettres font des sons - Reconnaître visuellement des caractères alphabétiques - Tracer son prénom	<i>Groupe</i> - Lecture ALI (15 min.) - Présentation de l'alphabet + chanson (5 min.) - Les lettres font des sons (5 min.) - Recherche visuelle des lettres du prénom dans l'alphabet (5 min.) - Tracer son prénom sur des pointillés et le décorer (10 min.)

**APPENDICE H - TECHNIQUES D'ACTIVITÉS DE LECTURE
INTERACTIVE**

1. Obtenir l'attention et utiliser l'intérêt

Cette technique vise à maintenir l'attention des enfants sur le livre et son contenu. Pour ce faire, l'adulte utilise des exclamations et utilise les intérêts de l'enfant.

Exemple: En désignant une image, l'adulte pourrait dire : « wow! Regarde le beau camion! Il est rouge comme celui que tu aimes. ».

2. Nommer les images

L'adulte nomme clairement les images en les pointant du doigt, il introduit de nouveaux mots et de nouveaux concepts lors de la lecture. L'adulte sert de modèle à l'enfant pour l'apprentissage de nouveaux mots et de leur utilisation dans divers contextes dans le but d'augmenter l'étendue du vocabulaire de l'enfant.

Exemple : Si l'enfant dit « fruit », l'adulte pourrait rajouter : « oui, une pomme ça pousse dans un arbre, c'est un fruit. ».

3. Répéter, faire répéter et encourager

Cette technique vise le développement des habiletés phonémiques. C'est par le modelage que les enfants apprennent à bien prononcer les mots; il est donc nécessaire de répéter les mots adéquatement aux enfants et de leur demander de les répéter en insistant sur chaque phonème du mot. L'adulte doit encourager l'enfant dès qu'il tente de répéter le mot et par la suite, renforcer les efforts de l'enfant pour arriver à une bonne prononciation.

Exemple : Si l'enfant dit « un s...ien » l'adulte pourrait lui dire « oui tu as raison, c'est un chien, répète après moi : chien ».

4. Poser des questions

Les questions sont une bonne méthode pour inciter les enfants à parler et à élaborer leurs descriptions. Elles permettent aussi de maintenir l'attention de l'enfant ou de le rappeler à la tâche. Bien que l'utilisation de questions ouvertes soient favorables pour le langage expressif, les questions fermées ou spécifiques sont également pertinentes pour développer l'apprentissage de concepts (par exemple: « qui a un chandail rouge? » ; « quel animal est sous l'arbre? »). L'adulte agissant toujours comme un modèle pour l'enfant, les enfants développeront aussi leurs habiletés à poser des questions.

Exemple : L'adulte pourrait demander : « Quels animaux vois-tu sur l'image? » ou « Que fait la petite fille sur l'image? ».

5. Ajouter de l'information et élaborer

Le programme ÉgALité vise l'acquisition et la généralisation des concepts d'âge préscolaire (couleurs, formes, animaux, etc.). Pour ce faire, l'adulte doit ajouter de l'information aux phrases de l'enfant en incluant différentes notions, tout en tenant compte du niveau développemental de l'enfant. Il doit répéter les phrases de l'enfant en ajoutant des adverbes et des qualificatifs. L'adulte peut aussi ajouter des éléments qui n'ont pas été mentionnés par l'enfant et faire des liens avec les descriptions précédentes. Ceci permet d'enrichir le vocabulaire de l'enfant et lui permet saisir les liens entre un objet particulier et ses caractéristiques. De plus, cette technique encourage l'enfant à faire des phrases complètes.

Exemple: Si l'enfant dit « le chat » l'adulte pourrait ajouter « oui, c'est un petit chat gris qui joue avec une balle. ».

6. Faire des liens avec la vie de l'enfant

Dans le même but de généralisation des acquis, l'adulte doit faire des liens entre les apprentissages faits lors des ateliers de lecture et la vie quotidienne de l'enfant. Les enfants pourront ainsi consolider leurs apprentissages et développer leur vocabulaire en l'utilisant et en l'adaptant selon différents contextes.

Exemple: Si l'enfant dit: « des œufs de poule » l'adulte pourrait ajouter: « oui tu as raison, ce sont des œufs que les poules pondent. Tu as mangé des œufs ce matin au déjeuner. »

7. Respecter le tour de parole

Le développement des habiletés de communication chez les enfants d'âge préscolaire implique l'intégration d'une série de règles de base telles que le respect du tour de parole et l'écoute des autres. Les ateliers de lecture en petits groupes représentent un moment approprié pour enseigner aux enfants ces règles et renforcer les comportements sociaux adéquats. Pour ce faire, l'adulte doit écouter l'enfant, lui laisser l'occasion de s'exprimer en faisant des pauses et l'encourager lorsqu'il écoute attentivement les autres ou qu'il respecte le tour de parole.

Exemple: Lorsqu'on pose une question, faire une pause pour lui laisser le temps d'y répondre et l'encourager lorsqu'il écoute et participe à la lecture interactive.

APPENDICE I - MATÉRIEL

- Programme ÉgALité
- Livres pour enfants ayant beaucoup d'images et un minimum de texte
- Tableaux de renforcement pour chaque enfant et des jetons
- Jouets
- Chronomètre
- Matelas
- Table et chaises pour enfants
- Table et chaises pour les parents
- Crayons

RÉFÉRENCES

(Contexte théorique et Discussion générale)

- Adams, M.J. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aikens, N. L. et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*, 235-251.
- Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Santé Mentale au Québec, 18*, 211-226.
- Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievement: a longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259-289.
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J. et Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children, 29*, 311-339.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. et Epstein, J. N., (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*, 235-243.
- Arnold, D. S. et Whitehurst, G.J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: a summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: children, families, and schools* (pp. 103-128). Oxford, UK: Blackwell.
- Bamberg, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: the role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 5*, 275-290.
- Benoît-Lajoie, A. (2011). *Programme ÉGALité*. (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.

- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. et Cook, S. A. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C. et Leseman, P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Boyce, L. K., Cook, G. A., Roggman, L. A., Innocenti, M. S., Jump, V. K. et Akers, J. F. (2004). Sharing books and learning language: what do latina mothers and their young children do? *Early Education and Development*, 15, 371-385.
- Bracken, S. S. et Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.
- Brazelton, B. (1988). Stress for families today. *Infant Mental Health Journal*, 9, 65-71.
- Brigance, A.H. (1994). *Brigance: stratégies et pratiques*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Brown, M. M. et Curran, R. (1996). *Children's use of internal state language in a dyadic bookreading task with mom and social competence in Head Start*. Poster session presented at Head Start's Third National Research Conference, Washington, DC.
- Burchinal, M.R., Campbell, F.A., Bryant, D.M., Wasik, B.H. et Ramey, C.T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income african american family. *Child Development*, 68, 935-954.
- Bus, A. G. et Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.

- Bus, A. G, Van Ijzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., et Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Chartrand, C., Lageix, P. et Guay (2007, mars). *Impacts of cognitive remediation and behavioral therapy for ADHD preschoolers with language delay*. Présentation d'affiche au Congrès International de la Society of Research in Child Development. Boston, Massachusset.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' english vocabulary acquisition from storybooking reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 84-97.
- Conant, S., Budoff, M., Hecht, B. et Morse, R. (1984). Language intervention: a pragmatic approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 14, 301-317.
- Cronan, T. A., Cruz, S. G., Arriaga, R. I. et Sarkin, A. J. (1996). The effects of community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *American Journal Community Psychology*, 24, 251-272.
- Curenton, S. M. et Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling : association with preschoolers' prosocial skills and problem behavior. *Early Child Development and Care*, 181, 123-146.
- De Baryshe, B. D. (1993). Joint picture book reading correlates of early language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- De Feyter, J. J. et Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: influence of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.

- Doyle, G. B. et Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59, 554-564.
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Eamon, M. K. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four-to-five-year-old children. *Social Work Research*, 24, 143-154.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. et Mcwayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick et Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 266-282.
- Fletcher, K. L. et Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. et Fanze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Gagné, F. et St-Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Halpern, R. (2000). Early intervention for low-income children and families. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), *Handbook of early intervention* (2nd ed., pp 361-386). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hargrave, A. C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Quarterly*, 15, 75-90.
- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Hubner, C. E. (2000). Promoting toddlers' language development: a randomized-controlled trial of a community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 13-535.
- Huebner, C. E. et Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: a comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313.
- Immigration et Communautés Culturelles du Québec (2005). *Portraits statistiques de la population immigrée recensée en 2001 : ville de Montréal et ses arrondissements Recensement de 2001 : données ethnoculturelles*. Montréal, Québec.
- Irwin, J. R., Carter, A. S. et Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1324-1332.
- Jiménez, T. C., Filippini, A. L. et Gerber, M. M. (2006). Shared reading with latino families : an analysis of reading interactions and language use. *Bilingual Research Journal*, 30, 431-452.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K. et Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioral problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 204-214.
- Kim, J. S. et Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 20-31.

- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, 89, 684-705.
- La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R. et Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- Lonigan, C.J. et Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacité of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income background. *Early Childhood Research*, 13, 297-308.
- Magnuson, K., Lahaie, C. et Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87, 1241-1262.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactives*. Saint-Hubert : Les Éditions du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O. et Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and individual differences*, 19, 238-241.
- Mcgee, R., Partridge, F., Williams, S. et Silva, P. A. (1991). A twelve-year follow-up of preschool hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 224-232.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of child attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 26-36.
- Middlemiss, W. (2005). Prevention and Intervention: Using Resiliency-Based Multi-Setting Approaches and a Process-Oriented. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 22, 85-103.
- Ministère de l'éducation du Québec (2006). Programme de formation de l'école

québécoise. Québec, Québec.

- Mistry, R. S, Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. et Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 193-212.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school setting. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107.
- Morrow, L. M. et Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 213-231.
- Paterson, G., Reid, J. et Dishion, T. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach* (vol. 4). Eugene, OR: Castalia Publishing.
- Paynes, A. C., Whitehurst, G.J. et Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. et Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Finding from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Powel, A. (2010). Preventing childhood bullying: findings and lessons from the Denver Public Schools Trial. *Research on Social Work Practice*, 20, 509-517.
- Ramey, C. T., et Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Reese, E. et Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's

- emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.
- Scarborough, H. S. et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Segers, E. et Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17-27.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Senechal, M. et LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: links to language and literacy development. In P. R. Britto, & J. Brook-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting children's emerging literacy skills. New directions for child and adolescent development*, vol. 92 (pp. 39-52).
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. et Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: effects of the Getting Ready Intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21, 125-156.
- Smokowski, P. R., Chapman, M. V. et Bacallao, M. L. (2007). Acculturation risk and protective factors : mediating and moderating processes in the development of mental health problems in Latino adolescents. *Journal of Human Behavior and the Social Environment*, 16, 33-46.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationship between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Snow, C. E., Tabord, P. O., Nicholson, P. A. et Kurland, B.F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., Leblanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., et al. (1996). Parent and child training to prevent early onset of delinquency :

- The Montreal longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behaviour: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York: Guilford.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (février 2007). *What Work Clearinghouse (WWC) Intervention report: Dialogic Reading*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (janvier 2007). *What Work Clearinghouse (WWC) Intervention report: Interactive Shared Book reading*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- U.S. Department of Health and Human Services (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC. Récupéré le 18 février 2011 de http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/hs_impact_study_final.pdf
- Valdez-Menchaca, M.C. et Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G. et de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98, 410-419.
- Verhallen, M. J. A. J. et Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102, 54-61.
- Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans. *Éducation et Francophonie*, 23, 182-206.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- West, J., Hausken E. G. et Collins, M. (1995). *Readiness for kindergarden: parents and teachers beliefs*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- What Work Clearinghouse (février 2007). *Dialogic Reading*. Institute of Educational Sciences, U.S Department of Education.
- What Work Clearinghouse (octobre 2006). *Dialogic Reading*. Institute of Educational Sciences, U.S Department of Education.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488.
- Wechsler, D. (2004). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Third Edition (WPPSI-III). San Antonio: Psychological Corporation.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. et Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in a day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. & Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., Debaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. et Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G.J, Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting, O.N. et Fischel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Wing-Yin Chow, B. et McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy

development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 235-248.

Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G.J. et Zevenbergen, J.A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

Zimmerman, I. L., Steiner, V.G. et Pond, R. E. (2002). Échelle de langage préscolaire-Quatrième édition-Version française (PLS-4). San Antonio, TX: Pearson Education.